



L'appropriation de la parole en langue étrangère.

Caroline Oyugi

► To cite this version:

Caroline Oyugi. L'appropriation de la parole en langue étrangère.. Linguistique. Université de Franche-Comté, 2013. Français. NNT : 2013BESA1001 . tel-00876449

HAL Id: tel-00876449

<https://theses.hal.science/tel-00876449>

Submitted on 24 Oct 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**UNIVERSITÉ DE FRANCHE-COMTÉ ÉCOLE DOCTORALE
« LANGAGE, ESPACE, TEMPS, SOCIÉTÉS »**

Thèse en vue de l'obtention du titre du docteur en SCIENCES DU LANGAGE

L'APPROPRIATION DE LA PAROLE EN LANGUE ÉTRANGÈRE

**Présentée et soutenue publiquement par OYUGI CYNTHIA AKINYI
CAROLINE**

Le 10 janvier 2013

Sous la direction de M. le Professeur Patrick ANDERSON

Membres du jury :

Mme. Andrée CHAUVIN VILENO, Professeur à l'université de Franche-Comté

M. Jean Gérard LAPACHERIE, Professeur à l'université de Pau, Rapporteur

M. Patrick ANDERSON, Professeur à l'université de Franche-Comté Mme Valérie SPAETH,
Professeur à l'université de Paris III, Rapporteur

DÉDICACE

À Isabel, qui a patiemment enduré mes absences durant ce travail.

La promesse est tenue.

REMERCIEMENTS

En préambule à cette thèse, je souhaitais adresser mes remerciements les plus sincères aux personnes dont la contribution à l'élaboration de cette thèse a abouti à la réussite de ce formidable projet universitaire. Ainsi, je tiens à remercier sincèrement :

- Le professeur Patrick ANDERSON, le directeur de recherche, qui s'est montré à l'écoute et très disponible tout au long de la réalisation de ce projet, ainsi pour ses précieux conseils, sa patience et rigueur

- Tous les professeurs qui ont accepté de nous lire et d’être membre de jury.
- Les membres de notre chère famille OYUGI qui ont été toujours attentifs à cultiver en nous le plaisir et le courage de suivre nos rêves intellectuels ; nous ne pouvons jamais récompenser leur soutien pratique et prières qui nous ont épaulé tout au long de ce travail
- Les docteurs Iraki et Chokah qui ont tracé ce chemin avant nous et dont les critiques positives nous ont été un précieux secours
- Cyrille le DEAUT, la docteure Séverine FOGEL, Jacqueline FREY et toute l’équipe de l’Ambassade de France au Kenya : nous tenons à vous dire notre estime
- Toute l’équipe du CNOUS à Paris et le CROUS de Besançon
- Josette MARANDEL qui a accepté de relire et de corriger le travail dans son intégralité
- Damita HADDON, Don MÖEN et Jon COURSON pour l’appui spirituel continu
- La famille ROBERT et les dames en retraite : Mireille, Lucette et Josette votre accueil et générosité nous a beaucoup touché
- Nicole SALZARD et Jean-Luc toujours fidèles en offrant du soutien technique au laboratoire LASELDI/ELLIAD
- Tous les élèves et professeurs des écoles qui ont participé à notre expérience
- Les collègues et étudiants à l’Université de Nairobi pour l’appui moral
- Enfin, nous adressons nos plus sincères remerciements aux camarades, membres du laboratoire ELLIAD dont la compréhension était si précieuse.

Sans eux, cette thèse n’aurait jamais été réalisée. Merci à tous et à toutes.

RESUMÉ

Le but de cette étude était d'interroger les enjeux par rapport à l'appropriation de la langue et la subséquente expression verbale en langue étrangère. Le terrain de recherche était les écoles secondaires publiques au Kenya.

Les deux méthodes de recherches qualitative et quantitative ont été utilisées dans l'étude. Les données qualitatives ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire. Deux cent cinquante questionnaires ont été distribués aux élèves des écoles secondaires. 215 réponses reçues de 61 garçons et 154 filles ont été retenues pour l'analyse éventuelle.

Les données recueillies nous ont aidées à construire l'image que portent les élèves kenyans de la langue française ainsi que l'évaluation autonome de leurs compétences par rapport à différentes habiletés langagières. Nous avons aussi interprété l'information donnée relative aux attitudes envers la langue parlée, les stratégies individuelles mises en places afin d'améliorer son lexique ainsi que les approches compensatoires face aux difficultés en expression verbale.

L'étude s'est portée principalement sur l'axe examinant les habitudes communicatives en contexte formel d'apprentissage d'une langue ainsi que le comportement

particulier favorisant ou empêchant l'appropriation de la langue et la subséquente transition à la réalisation d'ordre régulier de la langue française.

L'observation directe de cours et les entretiens semi-directifs avec des professeurs nous ont fourni les données qualitatives servant à compléter les résultats obtenus des questionnaires. Les deux approches étaient essentielles afin de tisser la multiplicité d'enjeux actuels au terrain, les approches méthodologiques dans la classe de langue ainsi que le genre d'interactions manifesté au cours d'apprentissage. Nous nous sommes intéressés également aux fonctions du professeur dans le processus d'apprentissage. À la fin de l'étude, nous avons fourni certaines recommandations touchant principalement à la posture de l'enseignant de langue étrangère surtout si l'élève parviendra à l'autonomie dans l'expression verbale en langue étrangère.

SUMMARY

The objective of this study was to interrogate the stakes with reference to the appropriation of language and subsequent verbal expression in foreign language. The research was conducted in public secondary schools in Kenya. Both the qualitative and quantitative methods of research were used in the study. Two hundred and fifty questionnaires were distributed to secondary school students; 215 responses from 61 boys and 154 girls were eventually retained for analysis.

The data received helped us construct the image that Kenyan students have of the French language. We also interpreted information given with respect to attitudes towards spoken language, individual strategies put in place in order to improve on one's vocabulary as well as the compensatory approaches in the face of difficulties in expression.

The study was principally anchored on the perspective examining the communicative habits of students within the formal language setting as well as particular individualised behaviour in favour of, or discouraging, the appropriation of the language and the subsequent transition towards practical use of oral French.

Direct classroom observation and semi-directed interviews with teachers provided us with the qualitative data useful in completing results obtained from the questionnaires. The two approaches were essential in order to help us assemble the diverse issues on the ground, the methodological approaches in the language class as well as the manifest nature of interactions during lessons. We were equally interested in the functions of the teacher during the teaching and learning process.

At the end of the study, we have made a number of recommendations touching principally on the demeanour of the teacher of a foreign language more so if the students are to attain autonomy in verbal expression in the foreign language.

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

AFK	L’Alliance Française au Kenya
ANUR	Agence des Nations Unies pour les réfugiés
CRKF	Centres de ressources kenyans de français
DFLE	Didactique de français langue étrangère

DVD	Digital Versatile Disc
FDM	Le Français Dans le Monde
FLE	Français langue étrangère
FSP	Fonds de Solidarité Prioritaire
JAB	Joint Admissions Board
KATF	Kenya Association of Teachers of French
KCPE	Kenya Certificate of Primary Education
KCSE	Kenya Certificate of Secondary Education
KIE	Kenya Institute of Education
MAO	Méthodologie de référence audio-orale
PNUE	Programme des Nations Unies pour l'environnement
PNUEH	Programme des Nations Unies pour les établissements humains SGAV
	Méthodologie Structuro-globale audio-visuel

INTRODUCTION

AVANT - PROPOS

Ayant conçu l'appropriation de langage en termes d'activités impliquant la participation du sujet à la construction de son propre savoir, le travail que nous proposons actuellement n'est pas, ne pouvant pas être, un traité des rapports entre les faits langagiers et inconscient, ni même entre linguistique et psychanalyse, le champ étant trop étendu.

Par contre, la visée de notre étude est beaucoup plus modeste. Il cherche à rendre compte de la démarche d'un esprit curieux recherchant à s'intégrer par la voie du symbolique de l'inconscient dans le domaine de l'appropriation de la langue de l'autre.

Nous croyons cependant indispensable dans cette partie introductive de tracer un peu plus précisément l'itinéraire qui définit notre parcours tout en donnant une vue de l'ensemble de l'intégralité et l'organisation de notre projet.

Présenté en trois parties, chacune de ses sous-divisions regroupera trois chapitres. Chaque chapitre, sans revendiquer le caractère autonome apte à le rendre indépendant des autres, dans son ensemble traitera un aspect spécifique de la recherche.

Comme élaborer un cadre de réflexion implique mettre en relation des notions porteuses ayant certains traits pertinents à notre enquête, la première section constitue le cadre théorique pertinent à notre étude. Ainsi, c'est à partir des champs étendus de la linguistique, la psychanalyse et la didactique, nous allons construire une synthèse de réflexions autour desquelles s'apposeront nos analyses.

Pour commencer, nous abordons dans le premier chapitre, les notions d'où l'on dérive les éléments fondamentaux à la communication interhumaine. Nous portons interrogation sur les matériaux disponibles pour faciliter l'interaction verbale porteuse de signification aux participants.

En explorant la nature de la langue, par exemple, nous tenons la prémisse qu'elle « *représente cependant bien plus qu'une monnaie destinée aux échanges rationnels ou effectifs. Elle entretient des rapports privilégiés, tout-puissants, avec un environnement social.* » ¹

Ces postulats nous amènent aux interrogations telles que : de quels éléments linguistiques, que ce soit fondamentaux et annexés des interlocuteurs ont-ils besoin afin de parvenir à s'exprimer de façon efficace en langue étrangère? Comment peut-on distinguer ces éléments qui, en dépit de leur nature et fonctionnement parfois asymétriques démontrent une parenté entre eux ?

Comme nous visons une prise de position par rapport aux notions repérées, nous sommes amenés à faire le point sur certains mécanismes régissant la progression dès le contact initial avec la langue cible jusqu'au point de pouvoir interagir de façon libre avec l'autre. Ce parcours implique en plus, aborder les dynamiques environnant l'énonciation ainsi que les facteurs ambiants entrant en jeu relatif à la dimension dialogique des interactants.

Dans le chapitre deux, nous examinons le mécanisme de la déconstruction et reconstruction du sujet parlant. La langue étant définie comme système plutôt formel par rapport à l'interaction verbale, notre intérêt porte à illustrer comment le sujet se définit dans le langage par la parole. De plus, comme le sujet s'inscrit dans la parole qu'on lui adresse bien avant que l'entrée dans le langage lui ouvre la voie à la symbolisation,² la juxtaposition des axes de l'inconscient et de l'imaginaire tel que présenté dans le schéma L, dérivé du stade de miroir permet de faire des analogies avec la phase d'éveil que l'enfant traverse face à la langue et la démarche prise vers la réalisation de son moi.

1. Steiner G., 1969, *Langage et silence*, Paris, Éditions du Seuil, p. 207.

2. Tourn L., 1999, « Corps mis en jeu, corps mis en paroles », p. 24, in Caevél de H., (dir.) 1999, *Langues d'enfance, paroles d'enfant*, Ramonville Saint-Agne, Érès, pp. 23 - 34.

Nous illustrons aussi comment la notion de l'actualité de la parole, c'est-à-dire l'instant précis où un sujet utilise une langue³ reste primordiale en définissant l'implication du sujet dans l'interaction. Puisque la parole doit être sous-tendue par un thème commun, notre questionnement tourne à la fois autour de la problématique du mécanisme par lequel l'on parvient à s'exprimer verbalement en absence d'enjeu.

Nous appuyons notre point de vue par le postulat qu'afin de libérer la parole du sujet, il va falloir l'introduire au langage de son désir, c'est-à-dire l'orienter vers les aspects du langage à partir desquels, au-delà de ce qu'il peut imiter,⁴ il sera capable de prononcer du discours adapté au contexte de communication à son propre initiative.

L'institution symbolique⁵ est essentielle à notre étude dans le sens qu'on en a besoin pour accéder au sujet. C'est la médiation de l'institution symbolique qui fournira des repères aidant le sujet à reconnaître non seulement des enchaînements opératoires à exécuter, mais également des postures à adopter favorisant sa réalisation.

Parvenir à l'appropriation de la langue n'étant pas la sienne, c'est aussi s'insérer au terrain étranger. En d'autres termes, c'est se trouver dans une dialectique de l'altérité, de la différence et de l'échange. En ce sens, communiquer au moyen de la langue de l'autre serait mouvement par lequel le sujet se constitue dans le discours en se scindant à deux parts et par lequel il s'aliène dans le langage en construisant son Moi.⁶ La parole émise devient donc le lieu d'observation et des troubles qui peuvent engendrer non seulement le phénomène d'angoisse⁷ mais également des mécanismes de défense chez le sujet.

3. Caevel de H., 1999, « Langues et paroles : 'Peut-on se mettre d'accord sur le sens de ces mots ?' » p. 20 - 21, in Cavael de H., 1999, op. cit. pp.15 - 22.

4. Ponsot B., 1999, op. cit.

5. Quere L., 1998, « Entre apologie et destitution : une conception émergentiste du sujet pratique », p. 128, in Vion R, (éd.) (1998), Les sujets et leurs discours : Énonciation et interaction, pp. 117 - 133.

6. Lemaire A., 1997, Jacques Lacan, Bruxelles, Mardaga, p. 205.

7. Le séminaire de Jacques Lacan : livre X, p. 140.

En outre, en contexte scolaire, « *le fait d'apprendre est lui-même marqué par les deux pôles que sont l'objet langue qu'il faut posséder et la confrontation que suppose la rencontre avec une personne concrète : l'enseignant.* »⁸

Cependant, la réalisation d'ordre naturelle d'une langue dans une langue inconnue suppose un recul à un moment donné. Ceci implique la prise de distance de la part du sujet qui ne se trouve plus en symbiose avec son environnement.⁹ La conséquence de cette observation était d'interroger le regard qu'il faut porter du silence, un phénomène qui selon nous fait partie de la parole. L'être humain n'a d'accès à lui-même que dans l'ordre symbolique qui le reçoit sous la forme du langage et dans lequel la détermination du signifiant fait valoir le sujet comme divisé par son propre discours.¹⁰

Sur le plan didactique, le parcours de l'enseignement des langues montre que le contenu langagier d'ordre écrit occupe une place à part. L'expression orale étant non seulement un moyen de communication mais aussi un intermédiaire à l'apprentissage, il apparaît nécessaire d'explicitier davantage la place accordée à la réalisation de la langue dans sa forme orale dans les différentes méthodologies mises en œuvre dans le contexte éducatif de notre étude. Les modèles ainsi que ses formes en contexte d'apprentissage retiennent notre intérêt.

C'est dans ce cadre que nous détaillons, en chapitre trois, en quoi consiste l'acte de s'exprimer à l'oral ainsi que les propriétés faisant le sujet-parlant. Nous sommes par la suite amenés à considérer la valeur de la nature et la fonction de l'entraînement générale visant l'expression orale en langue étrangère.

8. Anderson P., 1999, La didactiques des langues étrangères à l'épreuve du sujet, Presses universitaires Franc-Comtoises, p. 19.

9. Peytard, Jean (1995) : Mikhaïl Bakhtine : Dialogisme et analyse du discours, Paris, Bertrand-Lacoste.

10. Auroux S., 1996, La philosophie du langage, Paris, PUF, p. 239.

Notre présentation cherchera en même temps, à révéler les étapes évolutives de finalités visées par l'apprentissage d'une langue étrangère au cours des années.

Pourtant, ayant la volonté de trouver une conjonction entre les paramètres théoriques liant l'accès à la langue et sa pratique en contexte, nous prendrons soin de délimiter notre étude dans un cadre très spécifique, ceci dans le sens physique. Par conséquent, la deuxième partie de notre travail s'assigne pour objectif la démarcation du paysage géographique et linguistique faisant l'arrière-plan dit géographique de la recherche.

Allant au-delà de présenter certains faits pertinents sur le Kenya en chapitre quatre, cette section de l'étude nous permettra d'explicitier le profil linguistique du pays ainsi que les différents statuts qu'on a accordé aux différentes langues en usage régulier. Lors de ce chapitre, nous présentons en plus, l'organisation du système scolaire national et les finalités que vise chaque niveau d'étude.

Suivant une progression naturelle selon l'organisation de notre travail, le chapitre cinq se donne à tracer l'historique et la présence actuelle de la langue française dans ce pays non-francophone, voire le Kenya. Ayant montré comment la langue a été introduite au terrain, nous allons suivre sa pénétration du système scolaire jusqu'au niveau universitaire selon le cursus d'établissements publics.

De la même façon, après avoir détaillé les voies par lesquels la rencontre active avec la langue peuvent se faire, nous ciblons plus spécifiquement la langue étrangère dans le niveau intermédiaire ci-représenté par l'apprentissage à l'école secondaire. C'est de cette couche sociale que proviendra notre échantillon.

Nous profitons à la fois de cette section pour fournir les faits démographiques liés à l'apprentissage de la langue française. Le profil global des professeurs

de français, considérés par cette étude comme intermédiaires centraux dans l'apprentissage de la langue, est aussi dressé. Enfin, nous clorons cette section avec des commentaires sur le statut du français au Kenya selon le curriculum et dans la pratique.

Les instruments facilitant notre recherche au terrain sont par la suite élaborés en chapitre six. Désireux à la fois d'apprendre et de comprendre les facteurs pertinents de l'interaction verbale en langue étrangère au sein de notre contexte particulier, trois dispositifs de choix retiennent notre intérêt, à savoir, le questionnaire, l'observation de cours et l'entretien semi-directif. Chacun piste méthodologique attribue des données de type particulier que ce soit écrit, audio-visuel et oral dont la conjonction enrichit notre recherche.

Ainsi, dans les paragraphes composant cette section, nous explicitons des critères guidant la sélection de notre public à enquêter lors de l'étape de pilotage et puis, pendant le recueil des données définitives. En dépit de notre reconnaissance des soucis que l'emploi de ces dispositifs peut entraîner, nous reconnaissons et soulignons les atouts que chacun apporte à l'étude.

La troisième section de notre projet ambitionne à présenter de façon à la fois détaillée et cohérente les conclusions provenant de l'analyse des données recueillies du terrain. Plus spécifiquement, le chapitre sept présente des renseignements de nature quantitative et qualitative telles qu'elles sont interprétées de nos dispositifs de recherche.

L'analyse de ces informations s'articulant autour de ce en quoi consistent l'apprentissage et l'appropriation de la langue nous permet de progresser des faits relatifs au profil linguistique de nos répondants, à la nature de rencontres qu'ils ont vécue avec le français.

Nous sommes tout à fait reconnaissants que des situations demandeuses du rendement verbal en français génèrent une variété de comportements chez les élèves. Lorsque certains parmi eux accueillent des opportunités qu'on leur

présente pour s'exprimer en langue étrangère, d'autres vivent mal l'expérience. Par la suite, certains phénomènes paradoxaux surgissent. Des facteurs tels que les faits environnementaux, l'image qu'ils retiennent de la langue, les effets de la proxémique et le regard de l'autre se trouvent à la fois catégorisés comme d'une part stimulant et de l'autre part, en tant que facteurs défavorisant en situation de prise de parole en français.

Dans la perspective du rôle des stratégies dans l'interaction complexe et dynamique entre l'enseignement et l'apprentissage, l'étude fait un bilan de composants de stratégies compensatoires face aux lacunes langagières. Nos observations nous conduisent à remettre en question la notion de compétence par rapport à la dimension orale de la langue.

L'analyse du rôle capital que jouent les démarches visant l'appropriation efficace du français suppose une combinaison de stratégies conscientes et de celles subconscientes. Ceci implique un lien étroit entre le développement de la compétence stratégique des élèves et la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage dont les jalons que nous avons soulignés.

Tenant en compte que l'apprentissage en sens général est de façon générale accompagné des représentations et de prise de positions à l'égard des matières respectives, nous abordons, en chapitre huit, l'enjeu de la représentation par rapport à la langue autre. Ce chapitre s'agira de mettre en relief les différents points qui caractérisent sa structure et ses fonctions par rapport à l'apprentissage et l'appropriation de la langue.

Comme nous percevons le système représentationnel en tant qu'un

[...] ensemble d'information (connaissance sur l'objet) au sens large du terme ; une attitude générale qui marque les dispositions favorables (ou défavorables) de l'individu et du groupe envers l'objet de la représentation et un champ de représentation [...],¹¹

11. Bonardi C. & Roussiau N., 1999, Les représentations sociales, DUNOD, p. 23.

il constitue certaines dimensions servant à organiser, articuler et hiérarchiser entre elles les unités élémentaires d'information.

Pour conclure cette section d'analyse, notre étude consacre le chapitre neuf au dessin du personnage du professeur de français langue de l'autre. Nous nous intéressons à élaborer ce que comprend ses fonctions, le rapport qu'il tient avec la matière langagière dont les particularités qu'il transmet à ses élèves. Nous souhaitons pareillement souligner certains défis d'ordre personnel que cette personne médiatrice au contexte d'apprentissage doit affronter au cours de ses tâches professionnelles.

Dans cette perspective,

l'image' qu'il a des apprenants et de la langue qu'il enseigne, sur la représentation qu'il se fait de la communication et de la manière dont on apprend à communiquer, s'est réfléchi enfin sur ses habitudes d'enseignement, ses stratégies d'enseignement, ses capacités à écouter et à observer les apprenants.¹²

Nous visons à démontrer en même temps que la réalité de l'acte d'enseigner par nécessité doit prendre en compte les angoisses professionnelles provoquées « *par la situation, l'institution, par le rôle instauré, par les idéalités qui les traversent, par la maîtrise supposée, par le héros qu'il devrait être, par le savoir qu'il devrait représenter [...]* ». ¹³

Suite à l'analyse et la présentation des résultats de notre travail au terrain, nous prévoyons un certain nombre de perspectives et propositions didactiques en chapitre dix. Nos propositions servent à faire repenser les principes directeurs de l'apprentissage de la langue et acquérir un regard critique sur ses propres pratiques de classe. De façon générale vue comme abordables, les propositions visent certaines finalités : en premier lieu celle de revaloriser et dynamiser le

12. Moirand S., 1982, Enseigner à communiquer en langue étrangère, p. 47.

13. Cifali M., 2005, Le lien éducatif : Contre-jour psychanalytique, Paris, Presses Universitaires de France, p. 94.

regard du professeur envers la production orale de la langue. Ensuite, elles souhaitent promouvoir l'habitude d'interagir avec l'autre en contextes variés autant que possible. Enfin, elles visent la mise en confiance du sujet en voie d'autonomisation dans son expression orale en langue étrangère.

Les pistes didactiques que proposera notre étude impliquent d'une grande partie la prise d'initiative chez le professeur afin de repenser ses approches à l'expression orale lors de l'apprentissage du français au Kenya. En d'autres termes, les démarches visent un départ de la sécurité d'une dépendance à la routine demandant « *l'engagement minimum qui préserve notre quant-à-soi* »¹⁴ pour la création d'une plate-forme favorisant l'interaction d'où l'on sollicite l'implication active du sujet.

Cette posture, à notre avis, lui permettra d'évoluer de façon graduelle du statut de sujet-apprenant récepteur de connaissances à celui de sujet- parlant, montrant la capacité et la volonté de partager ses expériences avec autrui. De cette perspective, nous percevons les activités incitant l'expression orale d'être non seulement « *fin de l'apprentissage* de la langue, mais également moyen *d'installation* de la langue ». ¹⁵ Dans cette optique, travailler des thématiques d'ordre personnel pouvant intéresser le sujet, peuvent lui offrir l'occasion de s'exprimer, y compris hors des instants régis par l'emploi du temps.

Dans notre conclusion générale de notre projet, nous faisons le bilan de l'étude tout en proposant certaines pistes ouvertes à la prolongation de la recherche. Ceci nous semble pertinent car nous sommes restreints en respect aux exigences de l'étude actuelle. Les jalons bibliographiques qui ont avisé notre recherche ont été reproduits suite à la conclusion générale de l'étude.

14. .Cifali M., 2005, Le lien éducatif : Contre-jour psychanalytique, Paris, PUF, p. 149

15. Aupècle M., 1970, « Les exercices de compréhension et d'expression orales au Niveau 2 », p. 58, 'La pression des activités d'expression', in le FDM, juin 1970, n° 73, pp. 54 – 59.

Le tome 2 de notre travail comporte les documents qui ont été pertinents à la recherche en annexe. La compilation comprend certains documents de référence fondamentaux informant la politique par rapport à l'apprentissage de la langue française au Kenya, des échantillons de données brutes recueillies au terrain à l'aide des dispositifs de recherche, voire le questionnaire, l'observation ainsi que l'entretien informel.

PREMIÈRE PARTIE

CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE 1

DU LANGAGE VERS LA PAROLE

On a longtemps cherché s'il y avait une langue naturelle et commune à tous les hommes ; sans doute, il y en a une ; c'est celle que les enfants parlent avant de savoir parler. Jean-Jacques Rousseau

1. 1. Propos liminaires

D'emblée, il nous semble essentiel d'interroger la façon dont les notions de ' langage', 'langue', 'énonciation' et 'parole' devraient pouvoir s'ordonner les unes par rapport aux autres. Reconnaître les repères théoriques dont ces éléments sont constitutifs nous permettra à spécifier non seulement les liens de convergence mais aussi les points de divergence qui s'ensuivent. Notre approche étant essentiellement linguistique, cependant afin de mieux repérer les principes qui orienteront notre réflexion tout au long de cette étude, notre cadre conceptuel sera alimenté de divers domaines de connaissances.

Dans les limites de ce chapitre nous interrogerons les prémisses théoriques posant en contrepartie le matériau disponible dans le domaine de l'expression de soi et de la communication verbale avec autrui. La conjonction des éléments imperceptibles et ceux se donnant à la saisie par l'ouïe et à l'observation retiendra de façon pareille notre intérêt. Ainsi, notre problématique de départ se repose sur la délimitation des fondements sur lesquels se construit la communication.

1.2. Langage et langue dans la communication humaine

Le langage est conçu en tant que prédisposition communicationnelle distinguant l'être humain d'autres espèces vivantes. Cette capacité renvoie au fait que l'homme seul peut « *communiquer au moyen d'un système de signes vocaux [...] mettant en jeu une technique corporelle complexe* ». ¹

Cette singularité faisant partie intégrale de l'être et l'univers de l'homme qui n'a pas fabriqué le langage, ² se différencie des moyens d'agitation corporelle visant des fins communicatifs telles que produisent certaines créatures non humaines. Nous citons, à titre comparatif, les danses différentes d'abeilles ayant localisé du butin. ³

En d'autres termes, sans le phénomène que soit le langage, « *l'homme [...] serait peut-être homme, mais qu'il ne serait pas un être se rapprochant même approximativement de l'homme que nous connaissons* » ⁴

Concernant le plan compositionnel du matériau langage, nous le discernons comme entité cohérente dont la classification et le dégagement des unités sont complexes puisqu'il est « multiforme et hétéroclite ; à cheval plusieurs domaines » ⁵ individuels et sociaux. Ainsi, cette masse de structure immatérielle que l'être humain ⁶ manipule pour entrer en communication avec autrui n'est pas forcément verbal mais comporte tout un système de signes codifiés permettant l'expression de soi en diverses formes.

1. Dubois J. et al., 2007, Linguistique et sciences du langage, Paris, Larousse, p. 266.

2. Benveniste É., 1966, Problèmes de linguistique générale, 1, Éditions Gallimard, p. 259.

3. Frisch K.V., 1960, *Vie et mœurs des abeilles*, Paris, Albin-Michel.

4. Saussure de F., 2002, Écrits de linguistique générale, Paris, Éditions Gallimard, p.145.

5. *ibid.* p. 25.

6. Benveniste É., 1974, Problèmes de linguistique générale, 2, Éditions Gallimard, p. 91.

Ainsi, par des signes le constituant, le langage présuppose une fonction symbolique représentant la plus supérieure faculté inhérente à la condition humaine.⁷ Seulement, par le moyen du langage, l'homme⁸ peut-il représenter son univers à autrui tout en lui transmettant et en recevant de lui un message semblable.

La capacité créatrice offerte par la langue permet à l'homme à reproduire la réalité et également s'exprimer autour des sujets au-delà de son expérience actuelle surpassant ainsi le présent de son vécu. Dans ce cas, le langage ne sert non seulement de moyen d'atteindre autrui sur un plan exclusivement linguistique, mais en sens métaphorique, il fournit un espace où l'interaction aurait lieu sur le plan mentale.⁹ En conséquence, le langage est instrumentalisé afin d'accueillir ce que le locuteur garderait dans son esprit.

Comme la pensée se situe hors du matériel physiquement tangible, elle ne trouve sa réalisation qu'à travers le langage. C'est-à-dire, le langage souscrit à l'individu d'objectiver ses idées et de les rendre conscientes.¹⁰ Le langage sert à parler du réel, de ce qui se prête à la description.¹¹

Le langage ainsi interprété comme forme de communication acoustique ne possède pas la prédisposition de fonctionnement en autonomie parce qu'il a besoin à son tour d'un mécanisme médian pour sa réalisation en tant que code porteur du sens à ses usagers.

7. Dubois J. et al. 2007, Linguistique et sciences du langage, Paris, Larousse, p. 266.

8. Nous précisons qu'au cours de cette rédaction les dénominations : 'l'homme', 'l'être humain', 'l'espèce humaine', 'l'individu' et 'la personne' sont employés comme synonymes au sens générique.

9. Benveniste É., 1966, op. cit. p. 16.

10. Farago F., 1999, Le langage, Paris, Armand Colin, p.101 - 102.

11. Caevel de Henri., 1999, *Langue d'enfance, paroles d'enfant*, Ramonville Saint-Agne, Éditions Érès, p. 113.

C'est en fonction de cette principe que pour parvenir à la verbalisation, la matière du langage emprunte certains des organes essentiels à la phonation ; voire « *le truchement de l'appareil vocal* » de la part de celui qui vocalise pour sa production, et « *l'appareil auditif pour être perçu* »¹² de la part d'autrui à qui l'on s'adresse. Ainsi, il va falloir activer les mécanismes respectifs aboutissant à la réalisation sonore du langage pour entrer en communication avec son semblable.

Pourtant, même dans sa forme auditionnée et contrairement aux autres systèmes de communication, l'activation du langage « [...] *n'entraîne pas* de déplacement corporel » et « *n'impose pas de manipulation laborieuse* ».¹³ De ce trait, le langage se distingue comme le symbolisme bien économique dans le sens qu'il exige peu d'effort musculaire.

Quant à la langue en tant que matériel linguistique, nous la visons tout d'abord comme un lien, c'est-à-dire, un concept supérieur occupant une position centrale dans la hiérarchie des systèmes de communication humaine.¹⁴ Agencée en contrepartie au langage qui existe en forme plus ou moins amorphe, la langue serait un ensemble ordonné, constituée « des éléments isolables dont chacun a un sens et qui sont articulés selon un code ».¹⁵

Les éléments régissant la langue existe comme système de formes signifiantes. Ils sont retenus « *sous formes d'empreintes [...] de nature psychique* »¹⁶ en rapport de complémentarité ou d'opposition.

12. Benveniste É., 1966, op. cit. p. 28.

13. ibid. p. 29.

14. Saussure de F., 2002, op. cit. p. 33.

15. Benveniste É., 1974, op. cit. p. 10.

16. Paveau M.- A. & Sarfat G.-E., 2003, Les grandes théories de la linguistique, Paris, Armand Colin, p. 65.

Dépendant de la nature sociale ¹⁷ de l'homme pour assurer la communication, ils permettent à l'individu l'exercice de la faculté du langage. ¹⁸ De plus, les traits de cohésion et une intelligibilité inhérente font de la langue « un système de relations dont les éléments constitutives soient étroitement liées ». ¹⁹ Le caractère d'adhésion en commun renvoie à un code de base à laquelle se soumet les individus afin qu'ils puissent trouver de l'entente entre eux, c'est-à-dire, « de comprendre et de se faire comprendre. » ²⁰

De façon générale, le caractère symbolique que l'acquiescement social ²¹ alloue à la langue n'existe qu'en vertu d'un contrat implicitement reconnu aux membres d'un collectif. Ainsi, la langue fût le lieu où le langage se réalise ²² lorsqu'elle « fait corps avec la vie de la masse sociale ». ²³ Ainsi, chaque instance d'interaction verbale parmi les usagers de la langue trouvera sa valeur communicative quand les parties y sont impliquées parviennent à une intercompréhension mutuelle.

En fournissant non seulement le moyen d'agir mais également le cadre des échanges, la langue est également conçue comme médiateur entre langage et parole. Ainsi, les individus désirant d'entrer en communication s'y rencontre en se soumettant aux conditions réglementées qu'impose son code. Ce trait fait de la langue un principe d'organisation menant à une meilleure compréhension des phénomènes de sa propre production. ²⁴

17. Saussure de F., 2002, op. cit. p. 94.

18. Farago F., 1999, op. cit. p. 26.

19. Saussure de F., 2002, op. cit. p. 112.

20. *ibid.*

21. Peytard J., 1995, Mikhaïl Bakhtine : Dialogisme et analyse du discours, Paris, Bertrand-Lacoste, p. 31-33.

22. Kerbrat- Orecchioni C., 2006, *L'énonciation*, Paris, Armand Colin, p. 9.

23. Saussure de F., 2002, op.cit. p.105.

24. Bronckart J.- P., 1977, *Théories du langage : une introduction critique*, Bruxelles, P. Mardaga, p. 292.

Vu de cette optique, la langue devient objet de connaissance, à savoir, le moyen d'appréhension et de compréhension du réel. Tant qu'elle est mise en pratique, elle reflète l'héritage du modèle du comportement linguistique particulier à une communauté donnée.²⁵

L'ouverture que donne la langue à l'expression de soi permet à l'homme de créer un répertoire verbal qui à la fois enrichit sa communication avec autrui et alimente sa pensée sans limitation temporelle. Les traces matérialisées de sa réalisation l'aide à fréquenter le présent, regagner le passé et inventer le futur.²⁶

Sur un plan complémentaire, la langue est pareillement l'intermédiaire de la pensée, conçu dans le domaine du langage. Ceci parce que les opérations de la pensée si abstraites ou si particulières qu'elles soient reçoivent leur expression dans la langue.²⁷

En d'autres termes :

[...] language is a mirror of mind in a deep and significant sense. It is a product of human intelligence, created anew in each individual by operations that lie far beyond the reach of will or consciousness.²⁸

Tel qu'un système fondamental à partir duquel il est possible d'inventer, au sens large, sa propre langue soit pour s'en servir du besoin momentané soit pour assurer la communication à long terme, la langue trouve son existence en certains formes conceptuels à savoir, comme idiome empirique identifiable comme idiolecte, jargon ou un parlé spécifique.²⁹

25. Benveniste É., 1974, op. cit. p. 94.

26. Boysson-Bardies de B., 1996, Comment la parole vient aux enfants : De la naissance jusqu'à deux ans, Paris, Odile Jacob, p. 12.

27. Benveniste É., 1966, op. cit. p. 63.

28. Chomsky N., 1976, Reflections on Language, Fontana, p. 4.

29. Benveniste É., 1974, op. cit. p. 94.

Pourtant, en dépit de la diversité des productions langagières, « [...] *l'ensemble de procédés de communication* » sont « identiquement compris pas *un ensemble de locuteurs* [...] ». ³⁰

Or, le caractère à la fois dynamique et créateur de la langue l'accorde la flexibilité d'accueillir des néologismes traduits comme « toutes les nouveautés que la vie sociale et les conditions techniques produisent », ³¹ qui sont de leur part, diffusées par la pratique commune. Néanmoins, en dépit des innovations possibles relatifs aux « désignations, qui se multiplient, qui se remplacent et qui sont toujours conscientes », ³² le système constitutif de la langue reste inchangé.

Dans sa forme parlée la langue permet la production indéfinie de divers messages ³³ sans ni appauvrir ni épuiser le langage. En outre, ayant également autant d'usages que peut inventer l'esprit humain, la langue « est déduite du *besoin qu'à l'homme de s'exprimer, de s'extérioriser [...] et son essence [...] est ramenée à la créativité de l'esprit d'un individu.* » ³⁴ Cependant, la langue étant code qui met en correspondance images auditives et concepts dans un contexte donné, ³⁵ en elle-même ne peut pas limiter les fins auxquels l'être humain peut parvenir en le servant.

Pour cette raison, les mêmes mots peuvent être usagés pour envoyer des messages tout à fait différents par le même locuteur, raison pour laquelle la langue « fournit la configuration fondamentale des propriétés reconnues par *l'esprit aux choses.* ». ³⁶

30. *ibid.* p. 217.

31. *ibid.* p. 96.

32. *ibid.* p. 94.

33. *ibid.* p. 97.

34. Bakhtine M., 1984, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, p. 273.

35. Caebel de H., 1999, *op. cit.* p.113.

36. Benveniste É., *op. cit.* 1966, p. 70.

Il paraît, néanmoins que la disposition aux éléments faisant langage et langue ne fait que placer l'individu dans un contexte préposée à l'expression verbale. Suite à la rencontre de matériel aussi amorphe que symbolique avec un code bien régi, comment donc, le locuteur met-il à articuler les deux notions de façon pratique ? En d'autres termes, y'aurait-il de séquences des faits événementiels emmenant l'homme vers l'état de 'parler' ?

1.3. Énonciation comme mouvement vers autrui

Pour en construire notre réplique, nous abordons d'abord le concept d'énonciation dont la définition renvoie à la « mise en fonctionnement de la langue par *un acte individuel d'utilisation* ». ³⁷ La phonation, ou la réalisation vocale de la langue fait partie intégrale des phénomènes observables. De ce point de vue, l'acte d'énonciation par un locuteur en contexte d'interaction conversationnel devient le processus par lequel la langue est appropriée est convertit en discours actif ³⁸ par celui qui parle au moment où il parle. ³⁹

Au cours d'une situation parfaite d'échange, une énonciation de départ engendrait un énoncé ciblant un auditeur spécifique. L'énonciation, de façon explicite ou implicite, sollicite une réponse du destinataire, c'est-à-dire : « *la langue est effectuée en une instance de discours, qui émane d'un locuteur, forme sonore qui atteint un auditeur et qui suscite une autre énonciation en retour.* » ⁴⁰

Dans cette optique, c'est l'énonciation de retour qui relie les deux sujets d'une interaction verbale ; l'une source et l'autre but de l'énonciation, dans la situation de communication qui à chaque fois est vécu d'une façon particulière.

37. Benveniste É., 1974, op. cit. p. 80.

38. ibid. p. 81.

39. ibid. p.12.

40. ibid. p. 81-82.

Les énonciateurs se servent alors du discours pour reproduire d'autres discours variant en style ainsi qu'en intention.⁴¹ Les styles d'énonciation seraient aussi divers que les circonstances les engendrant.⁴² À titre d'illustration, l'énonciation en style émotif mettrait accent sur le locuteur qui exprime ses sentiments face aux objets divers. Une interjection démontrant la surprise, par exemple, ne servirait qu'à exprimer l'étonnement chez le locuteur lui-même et pas forcément mettre en lumière les qualités particulières que peut posséder l'objet.

Par contre, l'énonciation évaluative mettrait la référence, ou l'objet, en lumière tandis que dans l'énonciation du style modalisant le locuteur porterait une appréciation sur la valeur entre le discours et sa référence ou son contexte. Néanmoins, il nous est important de souligner certaines observations : que le comportement énonciateur serait directement influencé par l'attitude du locuteur particulier à l'égard de son discours. De façon pareille, l'acte dynamique que soit l'énonciation rend compte de l'innovation du sujet parlant.

Chaque acte réussi d'énonciation produit un énoncé aussi unique car « *l'utilisation de la langue s'effectue sous formes d'énoncés concrets, uniques [...] qui émanent des représentants de tel ou tel domaine de l'activité humaine [...] »*.⁴³ À travers son contenu et sa forme, l'énonciation renvoie à un état particulière du sujet et à l'aboutissement des processus mentaux qui s'accomplissent graduellement sur la voie symbolique.

Cependant, les énonciateurs ne sont pas figés dans leurs rôles respectifs de locuteur ou de celui qui reçoit la parole, ou l'auditeur, mais prennent en alternance la part de l'autre au cours d'échange verbal.⁴⁴

41. Ducrot O., 1984, *Le dire et le dit*, Paris, Minuit.

42. Dubois J., 1995, *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, p. 665 - 666.

43. Benveniste É., 1974, op. cit. p. 81.

44. *ibid.* p. 85.

En outre, pour que sa contribution reste pertinente, chaque locuteur évite de parler dans le vide, sauf dans les cas exceptionnels.⁴⁵ Ceci signifie que l'acte d'énonciation permet au locuteur de chercher sa place dans un discours et se positionner comme convenable face à son interlocuteur.

La subjectivité est ainsi déterminée « par le statut linguistique de la « personne », [...] *je se réfère à l'acte de discours individuel* où il est prononcé, et il en désigne le locuteur »⁴⁶ conséquence émanant du processus naturel de l'énonciation est que chaque acte particulier d'appropriation de la langue sert à orienter le locuteur dans son discours. Ainsi, « [...] *la présence du locuteur à son énonciation fait que chaque instance de discours constitue un centre de référence interne.* »⁴⁷

Dans des circonstances faisant appel à un échange verbal, chaque interlocuteur peut se poser comme sujet en impliquant l'autre dans l'interaction à la fois sociale et verbale surtout si l'autrui « [...] doté de la même langue, a en *partage le même répertoire de formes, la même syntaxe d'énonciation et la même manière d'organiser le contenu.* »⁴⁸ L'implicite ici est que les deux parties partagent au moins le système de signification qui leur permettra chacun de se faire comprendre.

Nous reconnaissons également que le phénomène d'énonciation trouve sa matière de la langue afin qu'ils puissent asservir à des fins individuelles et intersubjectives.

45. Bouveresse J., 1997, Dire et ne rien dire: l'illogisme, l'impossibilité et le non-sens, Nîmes, J. Chambon.

46. Benveniste É., 1966, op. cit. p. 259 - 261.

47. Benveniste É., 1974, op. cit, p. 82.

48. Benveniste É., 1966, op. cit. p. 25.

Saisie en tant qu'une projection de la parole dans le temps relatif au vécu d'énonciateur:

[...] la langue pourvoit les parlants d'un même système de références personnelles que chacun s'approprie par l'acte de langage et qui, dans chaque instance de son emploi, dès qu'il est assumé par son énonciateur, devient unique et nonpareil, ne pouvant se réaliser deux fois de la même manière.⁴⁹

1.4. La place de l'énoncé dans l'agencement verbal

Examinons maintenant comment les faits langagiers se tissent avec le social pour assurer la communication. Il paraît que nous atteignons maintenant le domaine d'unité linguistique désignée l'énoncé, c'est-à-dire du « produit *d'une mise en œuvre, dont la matière linguistique n'est qu'un des ingrédients.* »⁵⁰

Si toute expression linguistique « que celle-ci soit immédiate, ou qu'elle soit restée assez longtemps dans les profondeurs de notre conscience » de façon globale « *orientée vers l'autre* », c'est-à-dire vers l'auditeur⁵¹ il s'ensuit donc que tout énoncé soit conçu en fonction de la compréhension et la réponse d'un auditeur.⁵² Ceci étant, son contenu ainsi que le style de son exécution correspondent à certains paramètres.

49. Benveniste É., 1974, op. cit. p.68.

50. Todorov T., 1981, Mikhaïl Bakhtine : Le principe dialogique - suivi de Écrits du Cercle de Bakhtine, Paris, Éditions du Seuil, p. 44.

51. ibid. p. 287.

52. ibid. p. 292.

Sur un premier plan se trouve le contexte de l'énonciation qui à chaque instance est unique ⁵³ et joue un rôle décisif dans la détermination du sens de l'énoncé. ⁵⁴

Le deuxième paramètre entrant en jeu est la finalité voulue par le locuteur. L'énoncé est né du besoin de s'exprimer car il « *se constitue et s'accomplit* précisément dans une interaction verbale déterminée et engendrée par un certain rapport de communication sociale. » ⁵⁵ Chaque énoncé consécutif que produit le sujet-parlant est doté de quelques spécificités organisationnelles communes à tous énoncés malgré leur dissemblance. En outre, même s'il soit possible de citer l'énoncé, chacun est néanmoins non reproductible. ⁵⁶

Le principe de coopération ⁵⁷ nous fournit un critère supplémentaire mais aussi important en qualifiant une unité linguistique comme énoncé. Etant donné que l'énoncé du locuteur donne à l'auditeur, déjà favorablement disposé à l'échange, la possibilité de répondre ou de faire un renvoi, l'interaction des interlocuteurs se tisse en situation sociale complexe. ⁵⁸

1.5. En quoi consiste donc, les dynamiques de l'appropriation ?

Reprendre le concept d'énonciation en tant qu'activité soulignant la position importante de l'individu pendant le processus d'appropriation de la langue s'impose. Il s'agit en fait de « [...] paramètre dans les conditions nécessaires

53. *ibid.* p. 44.

54. *ibid.* p. 45.

55. *ibid.* p. 290.

56. *ibid.* p. 45.

57. Francard M., 1985, *Pragmatique et enseignement du français*, Louvain, Cabay, p. 56.

58. Todorov T., 1981, *op. cit.* p. 50.

à l'énonciation »⁵⁹ dont la présence est revendiquée en temps réelle ainsi que l'implication personnelle à l'acte conforme.

Autrement dit, sans la volonté ou l'implication de l'individu à titre personnel, l'énonciation risque de ne pas avoir lieu. À cet égard, l'acte particulier d'énonciation d'approprier la langue introduit le locuteur dans son discours qui va au-delà d'une opération cérémoniale caractérisée par l'oralité telle que des réponses ritualisées pendant certains événements sociaux.

L'appropriation est donc en sens métaphorique,⁶⁰ la plateforme reliant la possibilité et la pratique verbale grâce aux prédispositions diverses que possède l'individu. En d'autres termes, nous discernons l'appropriation du langage par le locuteur comme le maniement plutôt mental et conscient de l'ensemble brut des données que présente le langage ; plus spécifiquement, comment un sujet va entrer dans la langue qu'il ne connaît pas.⁶¹ En contrepartie, l'appropriation de la langue est conçue comme expérience intellectuelle que l'utilisation de la langue permet.

Pourtant, certains facteurs tels que la distance, au sens large, que met la personne entre lui et sa verbalisation, la tension marquant le rapport entretenu entre la personne et sa production et aussi, la modalisation que reçoit la production⁶² porteront une influence à l'efficacité de l'acte d'appropriation.

C'est la distance qui gère la formalité ou la familiarité des rapports. Ainsi, d'une manière générale, plus chacun de ces facteurs accroît, plus est la pression adaptative chez le sujet. Ceci dit, le degré de 'réussite' ou d' 'échec' de l'appropriation dépendront éventuellement de la compétence discursive de l'individu ainsi que ses représentations du susdit.

59. Benveniste É., 1974, op. cit. p. 81.

60. En ce sens puisqu'on ne parvient pas à observer la démarche propre.

61. Anderson P., 2010a, Séminaire : 'L'inquiétude du discours'.

62. Bousquet-Verbeke L., « Le sujet dans la dédicace » p. 139, in Robert Vion (éd.), Les sujets et leurs discours : énonciation et interaction, Université de Provence, pp. 135 – 147.

1.6. La dimension dialogique et l'interaction verbale

Reprenons brièvement certains postulats de notre synthèse. Nous avons, en premier lieu, délimité la notion langage comme un espace privé et préverbal où l'individu trouve du recul pendant qu'il organise non-seulement ses pensées mais aussi la forme que prendra sa verbalisation. Ce positionnement est rempli d'activités liées au langage mais qui, pour la plupart, restent inaperçus aux autres.

Nous reconnaissons également, un second lieu régi par la langue, c'est-à-dire l'endroit de rencontre dans lequel le sujet auparavant à l'état pré parolier d'*infans*,⁶³ avance au à l'étape où il ose expérimenter suivant ses observations préalables. Cependant, il se trouve face à « un système de signes qui commande les rapports du sujet à sa réalité » et qui « *inclut [...] un fragment* du « réel » qu'elle érige ainsi en substance psychique ».⁶⁴

L'échange étant dans l'ordre de l'oral, l'interaction verbale suppose, par la suite, le partage en alternance de la parole. En d'autres termes, nous envisageons un jeu le tour de parole mettant un œuvre la contribution d'un interactant relatif à un moment donné⁶⁵ dont la succession peut être régulée par les sujets parlants eux-mêmes ou par une tierce.

D'ailleurs, le maintien d'un dialogue dépend largement de la compréhension d'un énoncé vivant accompagnée d'une responsivité active⁶⁶ de la part de l'auditeur. Il s'ensuit donc, que toute compréhension est prégnante de réponse que l'auditeur sera exigé à produire sous une forme ou d'autre.

63. Boysson-Bardies de B., 1996, op. cit. p. 21.

64. Rolland R.-C., 2006, *Avant d'être celui qui parle*, nrf, Éditions Gallimard, p. 33.

65. Peytard J., 1995, op. cit. p. 36

66. *ibid.*

Cependant, pour produire un discours, par exemple, le locuteur doit être capable, de prévoir et d'organiser un message, de formuler un énoncé et de le prononcer; pour écouter un discours, l'allocutaire doit être capable de percevoir l'énoncé, d'identifier le message linguistique, de le comprendre et de l'interpréter.⁶⁷

Nonobstant, il serait inexact de décrire l'émetteur comme celui qui pour confectionner son message, choisit librement des items lexicaux et syntaxiques dans le stock disponible sans contraintes. L'univers du discours connaît des contraintes fonctionnant comme filtres⁶⁸ limitant les possibilités de choix selon les conditions de communication et le caractère 'stylistico-thématique' du discours.

Même si l'évènement d'énonciation soit une donnée du discours imprévisible sur la chaîne discursive en acte,⁶⁹ nous ne limitons pas l'étendue de la terminologie seulement aux tours de parole observables. Il va falloir dépasser ce qui, « dans le *face-à-face d'un individu et d'un autre individu, dans un dialogue, psychologiquement, logiquement et linguistiquement, se produit par concaténation* »⁷⁰ et prendre en compte l'interaction réalisée dans la cohérence des variés discours d'une société donnée, en un temps donné.

Il est nécessaire de préciser que par l'interaction, nous comprenons l'intégralité de toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plusieurs. Elle est, en outre, saisie comme l'intégrité d'influence réciproque qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence physique continue les uns des autres.⁷¹

67. <http://www.edufle.net/Resume-pratique-du-CECR> (06.11.2008).

68. Kerbrat- Orecchioni C., 2006, op. cit. p. 20.

69. Arrivé M., 1994, Langage et psychanalyse, linguistique et inconscient: Freud, Saussure, Pichon, Lacan, Paris, PUF, p. 177.

70. Peytard J., 1995, op. cit. p. 36.

71. Goffman E., 1974, *Les rites d'interaction*, Paris, Éditions de Minuit.

Concept retrouvant ses racines dans le domaine de la physique ⁷² le principe d'interaction « sera fondé à représenter une réciprocité d'action entre le percevant et le perçu » ⁷³; plus précisément, ses opérations trouvent leur logique dans « un glissement vers l'ordre social » où les participants s'exercent une influence mutuelle. ⁷⁴

Ceci signifie que les personnes impliquées dans une situation langagière élaborent en commun par le dialogue un contenu qui est lui-même négocié. Lors du même processus, ils exercent les uns sur les autres des influences réciproques qui déterminent leur comportement au cours de l'échange. ⁷⁵

« Dès qu'il se déclare locuteur et assume la langue, il implante l'autre en face de lui, quel que soit le degré de présence qu'il attribue à cet autre. » ⁷⁶
Pour que l'autre soit reconnu comme interlocuteur valable, il y aura une ratification de reconnaissance consensuelle permettant que la parole soit adressée à un sujet cible de façon précise.

Dans le contexte de notre étude, il paraît que l'interaction comporte plus de ce qui appartient au verbal, ne faisant que partie du comportement global en situation d'échange verbal où elle concerne l'action mutuelle qu'exerce les partenaires de l'échange et le message échangé lui-même. ⁷⁷

En conséquence, au-delà de la simple présence dans l'espace d'interaction, l'entrée active dans l'interaction par le sujet nécessite d'une part la captation

72. Encyclopaedia universalis citant Kant E, (1787) Critique de la raison pure.

73. *ibid.*

74. Peytard J., 1995, *op. cit.* p.123; Goffman E., 1974, *op. cit.*

75. Anderson P., 2010 b, Séminaire : 'Communication et interactions, appropriation de langues', p. 2 de 8.

76. *ibid.*

77. *ibid.* citant Kerbrat-Orecchioni C., 1990, Les interactions verbales, T. I, II, III, Paris, A. Colin

possible de l'autre impliquant une inter-relation possible qui est elle-même liée au lieu dans lequel l'échange pourra avoir lieu.⁷⁸

Cette perspective interactionnelle prend en compte l'effet que la parole d'un interactant aurait sur la parole ou sur le comportement d'un autre interactant. Le tour de parole n'est pas envisagé de façon isolée mais en fonction de ce qui précède ou de ce qui suit. La complémentarité interactionnelle⁷⁹ trouvera sa cohérence par le jeu complémentaire de locuteurs qui s'accordent pour assurer une cohérence thématique.

Le résultat de la correspondance 'compréhension-réponse' permet son évolution au statut du locuteur.⁸⁰ La condition même de cette mobilisation par rapport au monde et de cette appropriation de langue est, chez le locuteur, le besoin de référer par le discours et chez l'autre, la possibilité de co-référer identiquement dans le consensus pragmatique qui fait de chaque locuteur un co-locuteur.

De ce fait, cette configuration convoque deux dimensions de la personne ;⁸¹ d'une part la personne située elle-même de par ses positions ou statuts institutionnalisés et discernable par ses rôles et ses fonctions et, d'autre part, la disposition qu'elle adopte au sein de la sphère privée dans laquelle elle agit.

78. Anderson P., 2010 b, op. cit.

79. Cicurel F., 1996, ' La dynamique discursive des interactions en classe de langue', p. 68, in le FDM, juillet 1996, « Le discours : Enjeux et perspectives » pp. 66 - 77.

80. Paveau M.-A. & Sarfat G.- E., 2003, op. cit. p. 259 – 260.

81. Anderson P., 2010 b, op. cit. p. 3.

La référence est partie intégrante du mécanisme liant l'appropriation et l'énonciation.⁸² À l'intérieur du contexte d'apprentissage, l'aspect pragmatique de l'interaction verbale est perçu:

dans les activités interactives, l'utilisateur joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur [...] avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération [...].⁸³

Enfin, prenant en compte le caractère co-construit de l'échange, l'interaction verbale devient ainsi un processus de partage dans la mesure où elle adopte le point de vue d'un utilisateur conçu comme locuteur davantage que comme interactant.

Par conséquent, l'interaction se distingue du mécanisme linéaire de la réception et de la production et selon la formule de KERBRAT-ORECCHIONI (1990) « *parler, c'est échanger, et c'est échanger en échangeant* ». ⁸⁴ Lors des échanges en face à face, outre la matière phonique, on dispose aussi la matière statique demeurant plutôt inchangés durant l'interaction voire, le contexte matériel de la situation de communication qui est partagé, les actions effectuées durant l'interaction.

Néanmoins, les parties du discours élaborés comme nomenclature inventoriant des énoncés bout à bout ne font jamais le discours.⁸⁵ Certains traits définitoires s'imposent : premièrement « la double articulation des signes linguistiques qui sont décomposés en sons élémentaires ou pas combinés différemment entre eux ». ⁸⁶

82. Benveniste É., 1974, op. cit. p. 82.

83. Beacco J.-C. et al., 2007, *L'Approche par compétences des l'enseignement des langues*, Paris, Didier, p. 124.

84. ibid. p. 123, citant C. Kerbrat-Orecchioni, 1990, op. cit, Tome 1.

85. Auroux S., 1996, *La philosophie du langage*, Paris, PUF, p. 25.

86. ibid. p. 30.

Puis, il faut également la marque de subjectivité mettant accent sur l'idée que « le propre de la langue humaine et leur *d'être par des sujets qui ne se contentent pas d'exprimer un contenu représentatif* », mais cherchent à donner aussi leur point de vue sur le contenu.⁸⁷

La langue est ce qui tient le discours et matérialise l'énonciation, c'est-à-dire, « le lieu où se conjoint le plus commun aux autres – *l'Autre dans son inatteignabilité mais qu'on approche par la médiation de l'autre. L'A/autre* nous est constitutif, cependant il est lointain » ; la langue seule permet le rapprochement des sujets et de rendre chacun connivent.⁸⁸

Enfin, nous exigeons aussi certains signes de la créativité perçue en tant que « la possibilité de comprendre et de produire des phrases jamais entendues dans cette langue. »⁸⁹ Ainsi, en conclusion provisoire, notre thèse propose que dans des circonstances faisant appel à un échange verbal, chaque interlocuteur aurait à démontrer certaines caractéristiques compétentiels⁹⁰ le permettant à se poser comme sujet en impliquant l'autre dans l'interaction à la fois sociale et verbale surtout si l'autrui « [...] doté de la même langue, a en *partage le même répertoire de formes, la même syntaxe d'énonciation et la même manière d'organiser le contenu.* »⁹¹

L'implicite ici est d'abord, que les deux parties partagent au moins le système de signification qui leur permettra chacun de se faire comprendre. Ensuite, nous retiendrons aussi la proposition que : grâce au caractère hétéronome de la parole qui elle-même est dialogale, tout énoncé porte par la suite des traces des

87. *ibid.* 31.

88. Fenoglio I., ' L'Intime étrangeté de la langue' p. 62, in *Linguistique et psychanalyse 2*, « Langage et Inconscient », Limoges, Lambert Lucas pp. 41 - 65.

89. Auroux S., 1996, *op. cit.* p. 31.

90. Prod'hom, J., « Du pronom personnel au sujet de l'énonciation en passant par la personne : À propos des Dialogiques de Francis Jacques », p. 58, in 'Cahiers du Département des langues et des sciences du langage' (DLSL) n° 4 : Le sujet et son énonciation, 1987, pp. 49 - 66.

91. Benveniste É., 1966, *op. cit.* p. 25.

énoncés antérieurs ou contemporains qui, de leur part participent et s'inscrivent dans les genres de discours.⁹²

Enfin, afin de compléter de façon provisoire notre le dispositif, nous soulignons l'importance de la déposition de la parole en tant que parole légitime,⁹³ c'est-à-dire en mettant en relation l'adresse de la parole et la configuration dans laquelle la parole peut se tenir.

92. Anderson P., 04.21. 2010, Séminaire ' L'inquiétude du discours', citant Bakhtine M., 1984, Esthétique de la création verbale, chapitre : Les genres du discours.

93. Bourdieu P., 1982, Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques - 'La production et la reproduction de la langue légitime', p. 23 – 56.

CHAPITRE 2

LE SYMBOLIQUE ET L'INCONSCIENT DU SUJET

Thought is the blossom; language the bud;
action the fruit behind it.

Ralph Waldo Emerson

2.1. Le rapport d'inconscient à l'éveil au langage

Lors de sa rencontre avec le langage, *l'infans* est sans langue, c'est-à-dire dans le 'tout possible' de toutes les langues ; cependant il n'est pas 'hors langue' car il peut produire des sons qui en réponse seront repris, réinventés et lui renvoyés cette fois-ci entourés de mots de la langue.¹ Celui qui modèle la langue, car il en parle devant lui.

Avant de communiquer avec des mots, l'homme peut communiquer à travers d'autres voies y compris par la voix et les gestes ; ceci puisqu'il est, pendant une certaine période, incapable de produire une couche verbale assez signifiante pour passer comme faisant partie d'interaction verbale. Cependant, les productions du sujet, aussi rudimentaires qu'elles soient, renforcent les liens qui se tissent entre le sujet et l'autrui lui présentant la langue.²

De ce fait, la perception de la voix, antérieure à la production, est primordiale pour renforcer les rapports qui se tissent entre les sujets s'interagissant verbalement. La langue étant définie comme système formel par rapport à l'interaction verbale, le sujet se construit dans le langage par la parole.

1. Tourn L., 1999, « Corps mis en jeu, corps mis en paroles », p. 23, in Caével de H., (dir.) 1999, *Langues d'enfance, paroles d'enfant*, Ramonville Saint-Agne, Érès, pp. 23 - 34.

2. Castarède M.-F. & Konopczynski G., (dirs.) 2005, *Au commencement était la voix*, Ramonville Saint-Agne, Érès, p. 34 - 36.

Néanmoins, le sujet s'inscrit dans la parole qu'on lui adresse bien avant que l'entrée dans le langage lui ouvre la voie à la symbolisation.³

Pour trouver le nœud entre des concepts, celui d'inconscient n'est pas à envisager comme un espace définissant la réalité psychique mais comme concept forgé sur la trace de ce qui opère pour constituer le sujet. La symbolisation dans notre contexte représente l'opération par laquelle « nous projetons le successif sur un schéma spatial afin de le rendre apte à être *exprimé par le langage [...]* qui en lui-même n'est pas symbolique mais en acquiert les propriétés une fois appliqué à la conscience. »⁴

Ainsi, pour que le sujet advienne à sa propre parole, il en passe nécessairement par une interrogation l'amenant à la trouvaille d'une métaphore⁵ et par la suite avoir accès à la langue et au système de la représentation. C'est la parole adressée à l'infans qui garantit la transformation de celui qui ne peut que recevoir la parole au sujet parlant appréhendant la structure de la langue parlée.

Pourtant, la parole faisant partie intégrale de sa constitution n'existe qu'en actualité, c'est-à-dire dans l'instant précis où un sujet utilise une langue.⁶ Cette notion de l'actualité de la parole nous est également essentielle. Afin de libérer la parole du sujet, il va falloir l'éveiller au langage de son désir, c'est-à-dire au langage dans lequel, au-delà de ce qu'il peut imiter,⁷ il va prononcer du discours à son insu.

3. Tourn L., 1999, op. cit. p. 24.

4. Pariente J.- C., 1973, *Le langage et l'individuel*, Paris, Armand Colin, p. 17.

5. Ponsot B, 1999, 'Quelques remarques sur l'émergence de la parole chez l'enfant et son tarissement', p. 94, in, De Cavael de H., 1999, op. cit. pp. 89 - 97.

6. Caevel de H., 1999, « Langues et paroles : 'Peut-on se mettre d'accord sur le sens de ces mots ?' » p. 20 - 21, in Cavael de H., 1999, op. cit. pp. 15 - 22.

7. Ponsot B., 1999, op. cit.

Il s'ensuit donc que « *c'est le langage qui est la cause du sujet, qui n'est pas cause de lui-même, car sa cause n'est rien d'autre que le signifiant qui le représente.* » Pour parvenir au statut du sujet deux mouvements sont fondamentaux, à savoir, la « constitution du sujet comme effet de langage » et puis « *l'aliénation qui est le fait du sujet* » car elle restitue de sa relation au signifiant ». ⁸

En d'autres mots, par la conjonction des mécanismes conscients et inconscients, le sujet parviendra à prononcer une véritable parole. Ce que signifie le langage n'est intégré par le sujet qu'après la transformation des unités langagières en signes symboliques. Interroger la nature de la parole conduit à faire la distinction de l'imaginaire et le symbolisme, ⁹ au fait d'interroger le langage dont la fonction est habituellement rapportée à la signification dont la parole est médiation. ¹⁰

Ainsi, l'institution symbolique ¹¹ est fondamentale dans le sens qu'il lui faut pour accéder au sujet. C'est-à-dire que la médiation de l'institution symbolique fournit des repères aidant le sujet à définir non seulement des enchaînements d'opérations à faire, mais également des dispositions de sa réalisation. Reste à illustrer, donc, les paramètres de l'inconscient entrant en jeu dans le cadre de notre recherche.

8. Bentolila A., (dir.), 1994, Enseigner, Apprendre, Comprendre, Nathan, p. 110- 112.

9. ibid. p. 66.

10. ibid. p. 68.

11. Quere L., 1998, « Entre apologie et destitution : une conception émergentiste du sujet pratique », p. 128, in Vion R, (éd.) (1998), Les sujets et leurs discours : Énonciation et interaction, pp. 117 - 133.

2.2. Le stade du miroir : une dimension autre du rapport interactif

Le chemin vers la conscience de soi s'entreprend quand

[...] un nourrisson devant le miroir, qui n'a pas encore la maîtrise de la marche, voire de la station debout, mais qui, tout embrassé qu'il est par quelque soutien humain ou artificiel (...) surmonte en un affaïement jubilatoire les entraves de cet appui, pour suspendre son attitude en une position plus ou moins penchée, et ramener, pour le fixer, un aspect instantané de l'image.¹²

L'expérience du miroir, occupant une place décisive dans l'activité psychique, débute au moment où l'enfant, en passant devant le miroir, s'y arrête pour s'y reconnaître. Des « *rayons situent dans un espace imaginaire l'objet qui est par ailleurs quelque part dans la réalité* » et de ce fait, ce que l'enfant aperçoit refléter dans le miroir n'est pas l'objet concret, mais un « *illusoire parfaitement objectif* ». ¹³

Nous reconnaissons l'objet structuré comme l'image du corps du sujet. Le reflet du sujet, c'est-à-dire son image spéculaire, se retrouve toujours quelque

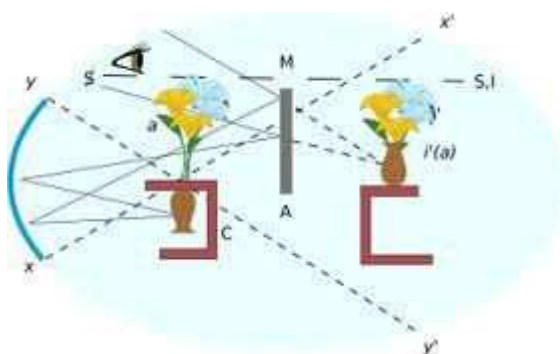


Figure 1 : Illustration de l'illusoire de la réalité

12. Lacan J., 1999, *Écrits 1*, Paris, Seuil, p. 93.

13. Le Séminaire de Jacques Lacan: livre II 1978, « Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse », p. 61.

part dans le tableau perceptif, et c'est lui qui lui donne une qualité d'inertie spéciale. L'enfant aperçoit le reflet du miroir comme un être réel qu'il tente de saisir ou d'appréhender.

Lorsque l'enfant découvre son image dans le miroir, il se retourne vers l'autre, comme pour avoir confirmation que c'est bien de son image qu'il s'agit.¹⁴

Il réagit à cette image par une geste réjouissante et cette image, qui est bien la sienne, est reconnue comme étant celle d'un autre. Suivant la même logique, l'image de l'autre est perçue comme celle de son propre corps. Cette expérience qu'il n'a pas vécue antérieurement devient source de l'assomption jubilatoire.¹⁵

Pourtant, ce n'est que dans un second moment que l'enfant se rendra compte que l'autre du miroir n'est qu'une image et non un être tangible. Par la suite, le moment jubilatoire est soudain remplacé par le pressentiment d'aliénation et de perception d'insuffisance. Se sentant déprimé, l'enfant ne cherche plus ni à attraper l'image, ni à la rechercher derrière le miroir, car il comprend qu'à présent il n'y trouvera rien.

Certains évènements distincts marquent cette étape : à savoir, la reconnaissance de l'autre comme image et la reconnaissance de l'autre comme étant son image et que cette image lui appartient.¹⁶ Cette phase développementale est donc définie par la douleur et l'inquiétude d'avoir subi une perte ; en fait, il est une épreuve ressemblant à la mort, voire une perte lourde.

14. Dolto, F, 1981, *C'est la parole qui fait vivre* : une théorie corporelle du langage, Gallimard, p. 18

15. Le séminaire de Jacques Lacan : livre II 1978. op. cit. p. 199.

16. Palmier J.- M., (cood.) 1970, *Lacan: Le symbolique et l'imaginaire*, Paris, Éditions universitaires, p. 22 - 25.

La découverte de soi dans l'image spéculaire introduit une disjonction, symptôme de manque d'adaptation à la réalité chez l'enfant. Ceci parce que le rapport entre l'enfant et « *la nature est altérée chez l'homme par une certaine déhiscence de l'organisme et son sein, par une Discorde primordiale [...].* »¹⁷

Ainsi donc, ce que reconnaît l'enfant dans le miroir est d'abord l'image d'un autre ; image renversée qui lui représente son propre corps comme un autre. Dans cette logique, « *le sujet s'identifie dans son sentiment de Soi à l'image de l'autre et que l'image de l'autre vient à captiver en lui ce sentiment* »¹⁸ et de cet entendement découle l'aliénation.

Le stade de miroir, nous aide à visualiser la transformation que subit le sujet, quand il assume une image ainsi que reconnaître le rôle important que joue l'image au cours du processus de maturation chez le sujet. L'image est ce qui permet au nourrisson, « *plongé dans l'impuissance motrice et la dépendance du nourrissage* »¹⁹ de supporter les rigueurs de cette évolution lui menant à la maîtrise de son corps.

C'est au fur et à mesure, la nouvelle relation entamée avec l'objet s'élabore dans le Moi, que se construit l'écart essentiel à l'autonomie du Moi par rapport à l'objet ; et celui-ci, à travers la nomination, où le nom remplace la chose et la place imaginativement à la disposition distanciée du sujet qui s'en distingue par là-même que le sujet.²⁰ La construction de l'autre se fait à travers une succession de phases suivant la convention 'Présence – Absence', qui permet le sujet d'apercevoir l'existence de l'Autre sur un fond d'absence.²¹

17. Lacan J., 1999, op. cit. p. 95.

18. ibid. p. 180.

19. ibid. p. 93.

20. Anzieu A., « De la chair au verbe : mutisme et bégaiement », p. 105 - 106, in Anzieu D., 2003, *Psychanalyse et langage : Du corps à la parole*, Paris, Dunod, pp. 103 – 131.

21. Spitz R., 1968, *De la naissance à la parole : La première année de la vie*, PUF, p. 85.

Suivant cette ligne de réflexion, la faculté de nommer les objets agence la perception elle-même.

En d'autres termes :

[...] Le 'percipi' de l'homme peut se soutenir qu'à l'intérieur d'une zone de nomination. C'est par la nomination que l'homme fait subsister les objets dans une consistance. [...] La nomination constitue un pacte, par lequel les deux sujets en même temps s'accordent à connaître le même objet.²²

La nomination donne un corps à l'objet car le mot répond à sa dimension temporelle face à un objet ayant une certaine permanence d'aspect à travers le temps.

2.2.1. Le lien symbolique et l'axe de l'imaginaire

Avec son semblable, l'homme entretient des rapports procédant par des voies directes ne comprenant ni le langage ni les structures socialisées marquées d'artificialisme mais de tous ce qui tisse l'attachement psychique indélébile et fondamentale pour son développement en tant qu'homme en relation avec autrui dont les rapports peuvent être marqués par des aspects de connaturalité.²³

De cette façon, c'est dans l'autre que le sujet s'identifie et même s'éprouve tout d'abord en tissant un rapport se reproduisant

chaque fois que le sujet s'adresse à l'Autre comme absolu, c'est-à-dire comme l'autre qui peut l'annuler lui-même, de la même façon qu'il peut agir avec lui, c'est-à-dire en se faisant objet pour le tromper.²⁴

22. Le séminaire de Jacques Lacan, livre II, 1978, p. 202.

23. Lacan J., 1999, op. cit. p. 86 - 87.

24. ibid. p. 53.

Les rapports relationnels sont ainsi illustrés dans le schéma L ²⁵ que nous empruntons dans son intégrité.

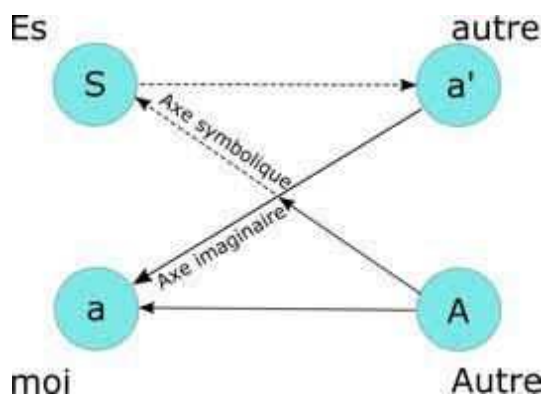


Figure 2 : Le Schéma L illustrant la dialectique intersubjective

Le schéma met en évidence les sens interdits, des détours obligés ainsi que les coordonnées prévisibles entre les constituants pouvant entrer en contact au cours d'une interaction. Plus spécifiquement, la corrélation duelle du moi à l'autre fait obstacle à l'avènement du S en A, lieu de sa détermination signifiante. ²⁶

L'axe de l'imaginaire partant du petit autre pour arriver au moi nous montre la sphère de la relation d'objet, de la constitution des objets du désir et des identifications multiples y compris, celles œdipiennes. Le moi est le sujet qui, face à la glace, se ressent morcelé ou discordant, et nous l'illustrons ainsi :

25. *ibid.*

26. Arrivé M., 1986, *Linguistique et psychanalyse : Freud, Saussure, Hjelmslev, Lacan et les autres*, Paris, Méridiens-Klincksieck, p. 369.

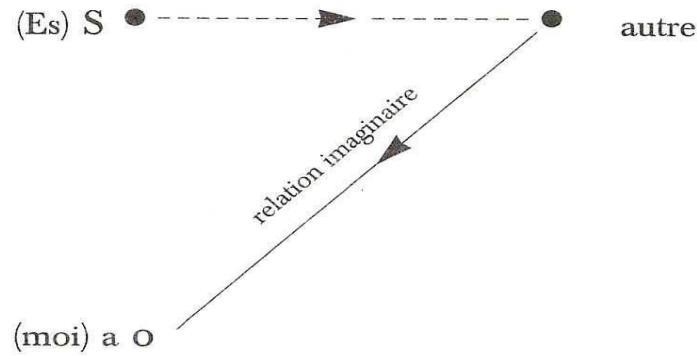


Figure 3 : L'axe de l'imaginaire

Le Moi naît dans le stade du Miroir est le lieu de l'autre dans le sujet, c'est-à-dire, une forme idéale. Le Moi-idéal en établissant un rapport de l'organisme et sa réalité sert de modèle de référence accompagnant le processus de socialisation du sujet. L'idéal de Moi, par contre, accueille la notion de 'personnage d'ailleurs', c'est-à-dire l'identification à un héros ou la modification du comportement afin qu'il s'aligne aux certaines qualités de l'image.

Le sujet en tant que Moi est un autre qui ressent le regard de l'autre l'aperçoit comme un autre. En même temps, le sujet se voit assumer une identité aliénante.²⁷ L'imaginaire ici est à l'origine d'une gamme étendue d'illusions liées aux rapports se présentant comme dualismes comme : sujet/objet, extérieur/ intérieur et réel/ imaginaire. C'est ainsi que la dialectique vivante du stade du miroir s'enracine dans l'imaginaire.

C'est-à-dire :

[...] L'illusion qu'il ait formée par sa conscience, provient de ce que c'est par la voie d'une béance spécifique de sa relation imaginaire à son semblable, qu'il a pu entrer dans cet ordre comme sujet [...] par le défilé radical de la parole [...].²⁸

27. Le séminaire de Jacques Lacan : livre II, p. 202.

28. Lacan J., 1999, op. cit. p. 53.

Certes, par la voie de l'Imaginaire, le sujet tente de dissimuler la réalité mais l'Imaginaire ne fonctionne guère en autonomie car « sa dimension affirmative est elle-même arc-boutée sur l'ordre symbolique. »²⁹

Le schéma L comporte également une dimension symbolique qui est déterminante pour le véritable sujet.³⁰ Venant du grand Autre vers le sujet, cet axe définit la relation avec l'Autre symbolique et instaure le manque chez le sujet.

Ainsi devient-elle le lieu du pacte de reconnaissance et de l'engagement des interactants. Comme l'illustre la Figure 4, la dimension symbolique apparaît avec la présence d'une tierce qui intervient comme soutien psychique dont l'enfant se dégage pour se figer devant le miroir dans une position plus ou moins droite.

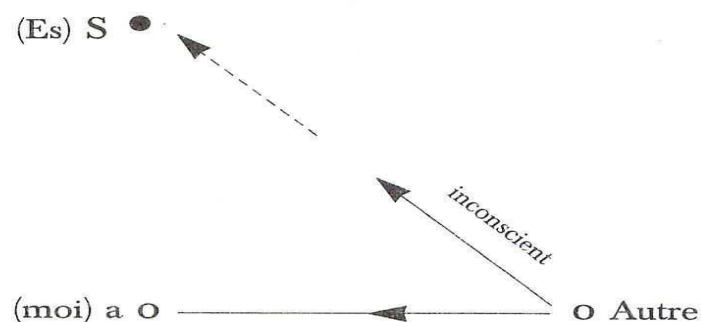


Figure 4 : L'axe symbolique

29. Cléro J.-P., 2006, Lacan : Y-a-t'il une philosophie de Lacan ? p. 147.

30. Lacan J., 1999, op. cit. p. 69.

Ce n'est qu'à travers la médiation d'un tiers, par son image que le sujet est conduit à la conscience de soi. C'est-à-dire, la constitution de 'je' ne s'achève pas d'une façon instantané mais requiert la médiation de l'image du corps.

Ce qui se manipule dans le triomphe de l'assomption de l'image du corps dans le miroir, c'est cet objet le plus évanouissant à n'y apparaître qu'en marge : l'échange des regards, manifeste à ce que l'enfant se retourne vers celui qui de quelque façon l'assiste, fût-ce seulement de ce qu'il assiste à son jeu.³¹

Clairement discernable ici est la possibilité de communication établit par l'échange de regards. L'enfant trouve dans le regard de l'autre une confirmation de sa propre reconnaissance de l'image et de son identification à celle-ci. Dépasser cette phase spéculaire rendra inaccessible l'ordre symbolique du 'je' au sujet et risque de l'induire à la psychose.

Le sujet se réalise à travers une expérience initiale où le symbolique et l'imaginaire sont mis en cause.³² Autrement dit, c'est à travers la crise œdipienne dans laquelle chaque angle du triangle familial vient médiatiser la relation entre les deux autres que l'enfant arrive à la relation triangulée, symbolique, dans laquelle l'opposition est médiatisée par la différence. Enfin, la réalité de chacun se trouve dans l'être de l'autre.³³

Arrivé à ce point, nous envisageons le rapport entre l'Imaginaire au Symbolique d'être analogue à celui du signifié au signifiant dans le langage ; parallélisme nous permettant ainsi de traiter des affects comme relevant de l'Imaginaire, plus précisément comme des inversions spéculaires du

31. *ibid.* p. 70.

32. Palmier J.- M., 1970, *op. cit.* p. 39.

33. Le séminaire de Jacques Lacan : livre II, p. 92.

Symbolique car : « [...] l'expérience [...] qu'on peut saisir par quels biais de l'imaginaire vient à s'exercer, jusqu'au plus intime de l'organisme humain, cette prise du symbolique. »³⁴ L'image dans laquelle le corps déconnecté trouvera son unité est une forme intuitive et anticipée de l'objet ; au fait, « [...] sensation affaiblie dans la mesure où elle témoigne moins sûrement de la réalité [...]. »³⁵

2.3. Structure d'inconscient par rapport au discours

L'individu lui-même est le lieu d'une articulation des désirs conscients et inconscients et ne peut devenir un sujet tant qu'il ne peut pas dire 'je' ; cependant en l'apprenant le sujet commence par penser d'un autre, c'est-à-dire de «'lui' ou 'elle' ». ³⁶ Ceci dit, il paraît que le sujet a besoin de s'extérioriser avant qu'il se reconnaisse et se comprenne. L'inconscient fait partie de ce monde extérieur dans lequel les rapports avec le sujet et sa réalité sont érigés.³⁷

L'inconscient est un concept polyglotte : à la fois un lieu et également la conséquence d'un rapport particulier. Sur un premier plan, l'inconscient est le lieu de l'Autre qui l'advient par son discours.³⁸ Ainsi, « [...] dans le langage notre *message nous vient de l'Autre* [...] »³⁹ et qu'il est ensuite décrit comme le discours de l'Autre.⁴⁰

34. Lacan J., 1999, op. cit. p. 11.

35. Le séminaire de Jacques Lacan : livre II, p. 72-77.

36. Gibello B., 2003, « Fantasma, langage, nature : trois ordres de réalités », p. 38, in Didier A., 2003, op. cit. pp. 25-69.

37. Rolland J.-C., 2006, *Avant d'être celui qui parle*, Paris, Gallimard, p. 33.

38. Palmier J.- M., 1970, op. cit. p. 72.

39. Lacan J., 1999, op. cit. p. 9.

40. Palmier J.- M., 1970, op. cit. p. 106.

Par la suite,

[...] le discours du sujet est toujours constitué par le discours de l'Autre, avec un grand A » indiquant « l'au-delà où se noue la reconnaissance du désir au désir de reconnaissance. ⁴¹

L'inconscient fait aussi partie du discours transindividuel qui fait défaut au sujet pour rétablir la continuité et la vérité de son discours concret ⁴² signifiant qu'il est la partie de la constitution de soi occupée par des lacunes qui pourraient se livrer à l'éveil dû à l'analyse. En établissant un rapport entre son corps et l'imaginaire, l'inconscient du sujet parvient à combler un vide en créant un lien avec ce que lui définit en tant que Moi.

Enfin, pour reprendre et résumer le schéma dans son intégralité, les pointillés montrent qu'il n'y a pas de relation directe de A à S pourtant tout part de A : la seule voie possible est celle qui va de A à a. En d'autres termes, le langage se révèle être la condition radicale de la parole particulière, mais une parole qui ne peut atteindre que a', a'' . ⁴³

2.4. Quelles fonctions seraient attribuables au Moi ?

Le Moi est fait de la série des identifications qui ont représenté pour le sujet un repère essentiel, à chaque moment historique de sa vie, et d'une façon dépendante des circonstances. ⁴⁴ Tout au début des phases transitoires, il paraît que les fonctions du moi rudimentaire soient limitées à la perception, à la reconnaissance et à la réponse conditionnée qui rassasient le besoin du sujet.

41. Lacan J., 1999, op. cit. p. 522.

42. Palmier J.- M., 1970, op. cit. p. 25.

43. Arrivé M., 1986, op. cit.

44. Le séminaire de Jacques Lacan, 1978, op. cit. p. 197.

Cependant, grâce à l'évolution temporelle, il assume le rôle d'aménagement et sert de médiateur aux pulsions instinctuelles devenues plus particularisées. Pendant ces instants, le Moi devenu siège de la décision, reçoit des instructions pulsionnelles du ça, l'état primitif du sujet, que le Moi doit traduire en action.⁴⁵

Le Moi est également cette partie protectrice de l'inconscient qui lui signale le menace est déclenche des mécanismes de réponses telles que de l'angoisse et la fuite qui peut s'ensuivre à sa défense. La façon que réagit le Moi est d'une façon attaché au désir, soit du sujet soit de l'autre.

2.5. Le désir et l'objet

La faculté de désirer est l'aptitude que le sujet a d'être, par ses représentations. Produit « *dans l'au-delà de la demande, de ce qu'en articulant la vie du sujet à ses conditions, elle y émonde le besoin, mais aussi il se creuse en son en deçà, en ce que, demande inconditionnelle de la présence et de l'absence [...].* »⁴⁶

Tout d'abord, l'objet est cause de désir et à celui-ci se lie au manque du sujet. C'est-à-dire qu' : « elle évoque le manque à être sous les trois figures du rien *qui fait le fonds de la demande de l'amour, de la haine qui va nier l'être de l'Autre et de l'indicible de ce qui s'ignore dans sa requête.* »⁴⁷

Il se pourrait que le sujet fétichise l'objet comme condition pour soutenir son désir⁴⁸ créant une situation où le sujet ne fait qu'imaginer qu'il désire tel ou tel objet qui n'est qu'un leurre mais autour duquel toutes ses représentations gravitent.

45. Spitz R., 1968, op. cit. p. 85.

46. Palmier J.- M., 1970, op. cit. p. 95.

47. ibid.

48. Le séminaire de Jacques Lacan : livre X, 2004, « L'angoisse », p. 122.

Le fétiche atteint à un niveau élevé de valorisation grâce à « sa force de fascination et de séduction » ⁴⁹ relie l'image spéculaire et la constitution de Moi par identification, d'un côté, et à son effet dans le Réel, de l'autre côté.

Il serait plausible que l'au-delà du lieu de l'Autre d'où provient le désir soit l'âme, « *d'une part parce que le désir est le mouvement propre du vivant et que l'âme est le principe du vivant, d'autre part parce que le désir implique le procès proprement psychique de la mémoire.* » ⁵⁰

Le désir quant à lui, consiste de l'anticipation, et aussi du maintien, du plaisir que le sujet peut procurer de l'objet manquant. Il se rapporte à un objet désiré. Situé à un plan encore supérieur se trouve, le propre désir ⁵¹ qui est enraciné dans l'imaginaire du sujet. Ainsi, c'est dans le fantasme que le sujet divisé rencontre à son insu la cause de son désir voire l'objet a ; « *l'objet du désir là où il se propose nu, n'est que la scorie d'un fantasme où le sujet ne revient pas de sa syncope.* » ⁵²

Outre la reconnaissance de l'Autre, ⁵³ qu'exige le désir, « la satisfaction du *désir humain n'est possible que médiatisée par le désir et le travail de l'autre.* » ⁵⁴ Ces conditions atteintes, « [...] *le désir va porter aussi la marque de la relation du sujet au signifiant et sera le désir d'un autre*, en tant que son signifiant et son objet demeure le phallus » ⁵⁵ voire, le signifiant privilégié lié à l'avènement du désir.

49. Cléro J.- P., 2006, op. cit. p. 147.

50. Baas B., 1992, Le désir pur : Parcours philosophiques dans les parages de Lacan J, p. 11.

51. ibid. p. 70.

52. ibid. citant de la 'Subversion du sujet et dialectique du désir', Ecrits, p. 825.

53. Lacan J., 1999, op. cit. p.180 -181.

54. ibid. p. 120.

55. Palmier J.-M., 1970, op.cit. p. 99.

Donné que le désir « *a pour objet un désir, celui d'autrui [...]* », ⁵⁶ il cesse d'être un simple appel à l'autre en tant que l'Autre est acquiert le statut du désir d'un autre désir reconnu par l'Autre comme son propre désir. En conséquence, pour son bien être, le Moi est obligé de reconnaître non seulement la place mais aussi la fonction de l'Autre par rapport au désir. Tout d'abord, ce n'est que par le désir que le sujet peut faire une place à l'Autre. ⁵⁷

Quant à la fonction qu'exerce l'Autre, elle trouve son import au fait que « *[...] le désir de l'homme trouve son sens dans le désir de l'Autre, non pas tant que l'Autre détient les clefs de l'objet désiré, que parce que son premier objet est d'être reconnu par l'Autre.* » ⁵⁸ Autrement dit, c'est à travers le désir que l'homme s'ouvre un horizon infini et tout ce qui est inanimé devienne l'animé. Néanmoins, une remarque s'impose. Le désir est illusoire tout simplement parce qu'il « *s'adresse toujours ailleurs, à un reste [...]* constitué par cette relation du sujet à l'Autre qui vient s'y substituer. » ⁵⁹

En dépit de ce constat, afin d'aider le sujet à franchir le mur du langage ⁶⁰ qui s'impose devant lui, et pour libérer la parole du sujet, il sera nécessaire de l'introduire « au langage de son désir dans lequel, *au-delà de ce qu'il nous dit de lui, déjà il nous parle à son insu [...]* » ⁶¹ en langage si particulier à lui « *qui saisit le désir au point même où il s'humanise en se faisant reconnaître [...]*. » ⁶²

56. Lacan J., 1999, op. cit. p. 181.

57. Le séminaire de Jacques Lacan : livre XI, 1973, « Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse », p. 93.

58. Lacan J., 1999, op. cit. p. 266.

59. Le séminaire de Jacques Lacan : livre II, p. 103.

60. Le séminaire de Jacques Lacan : livre X, p. 276.

61. Lacan J., 1999, op. cit. p. 290.

62. ibid. p. 291 - 292.

2.5.1. Les étapes phalliques comme représentation du désir

Lors de la période phallique, l'enfant croit que pour satisfaire la mère, il suffit de s'identifier à l'objet de son désir, à savoir le phallus du père. L'enfant sera désormais le phallus qui manque à la mère et dont l'accès ou le déni dépend de la volonté du père. L'enfant comprend alors que la reconnaissance seule ne suffit pas s'il pourra la satisfaire.

Il semble donc, qu'il y a toujours un écart entre demande et désir que symbolise le phallus, faisant que le désir d'un autre désir devient en fait une quête d'être.⁶³

Pour en exprimer autrement :

[...] dans l'acte de parler, donc dans l'appel adressé à l'Autre, le sujet, au-delà de la signification du besoin, pose la question de son être en rapport avec le désir de l'Autre. La question du désir du sujet est donc la question de son être.⁶⁴

Dès lors, son désir vise un au-delà qui lui reste insaisissable. La phase postérieure à ce cycle est marquée par le renoncement de l'enfant, au désir d'être le phallus qui manque à la mère, mais bien celui qui le porte.

L'enfant ne peut trouver sa liberté au sein du « triangle constituant de la renonciation qu'il impose au désir de l'autre par la menace de la mort pour la jouissance des fruits de son sevrage [...] ». »⁶⁵

63. Dreyfuss J.- P. et al., 1999, *Qu'est-ce que l'inconscient ?* L'inconscient structuré comme un langage », Éditions Arcanes, p. 111.

64. ibid. p. 112.

65. Lacan J., 1999, op. cit. p. 318.

Dès l'instance de renonciation, le Moi s'ancre aux pulsions pour son raison *d'être*. Il semble que les pulsions soient changeant, raison pour laquelle pour les raffermir le désir du sujet dépend de la libido : « *concept énergétique [...] constituant la notation symbolique de l'équivalence entre les dynamismes que les images investissent dans le comportement.* » ⁶⁶ C'est l'investissement libidinal qui est instrumental en guidant le progrès vers un savoir positif, et plus précisément dans notre cadre, vers le comportement souhaité.

La démarche vers le savoir et le comportement désiré est aussi ponctuée par les exigences de la loi. Le désir et la loi subsistent comme semblables dans le sens qu'ils ont leur objet commun. ⁶⁷ Le rapport de la loi au désir est si étroit que sa fonction principale reste de tracer le chemin du désir.

Ainsi se présente au sujet le dilemme important lui imposant de faire un choix entre le désir ayant la faculté de l'acheminer envers son idéal et la loi menaçant de l'enfreindre. Les implications de ce 'choix du perdant' sont fondamentales parce que, « [...] *s'il poursuit son désir, son bien-être [...] le sujet est coupable d'avoir failli, au regard de la loi* » et si, par contre, « *il opte pour la loi, il ne lui reste plus qu'à faire de son désir.* » ⁶⁸

2.6. Mécanismes de défense chez le sujet

La psyché adopte les mécanismes de défense en faveur du Moi-Idéal. Le besoin de se défendre trouve sa logique dans le constat que pendant le « *processus de la reconstruction 'pour un autre', le sujet se retrouve face à une aliénation fondamentale qui la lui a fait construire 'comme une autre', et qui l'a toujours destinée à lui être dérobée par un autre.* » ⁶⁹

66. *ibid.* p. 90.

67. Le séminaire de Jacques Lacan, *op. cit.* p. 126.

68. Baas B., 1992, *op. cit.* p. 46.

69. Lacan J., 1999, *op. cit.* p. 248.

Face à l'Autre, le sujet ressent d'être soumis au survol absolu tout pareil à un tableau devant le regard du critique. La croisière du regard de l'Autre et le désir insatisfait éveille la prise de conscience de sa dépendance;⁷⁰ circonstance dans laquelle le sujet se sent pris au piège et par la suite, susceptible à l'insécurité identitaire.

De plus, confronté par l'image du corps divisé, il pourrait se trouver envahi par l'angoisse qui, à son tour engendra des sentiments liés à l'agressivité, le refoulement, ou la résistance.

Certes, le sujet se construit par la socialisation et les interactions entretenues mais, l'acte d'assumer une multiplicité d'identités peut aussi résulter à un sujet clivé par l'obligation d'assumer des rôles ou attitudes psychiques opposées et indépendants lors de l'interaction. Sa crise interne est augmentée que une fois entré dans l'espace symbolique, le sujet aperçoit le contenu de son identité se refait en étant jouée et risquée dans la communication avec l'autre.⁷¹

Pour mieux visualiser la position du sujet, reprenons que lors du stade de miroir le sujet a eu d'une identification fondamentale et la conquête d'une image, celle du corps, « qui structure le moi ou plutôt le « je », avant que le *sujet s'engage dans la dialectique de l'identification à autrui par la médiation du langage.* »⁷²

70. Klein M. & J. Rivière J., 2001, *L'amour et la haine : le besoin de réparation*, Paris, Payot, & Rivages, p. 23.

71. Spitz R., 1968, op. cit. p. 64.

72. Palmier J.- M., 1970, op. cit. p. 22.

De ce fait, le clivage du sujet peut se manifester en deux manières : d'un côté, en lui-même en tant qu'individu constitué comme sujet et de l'autre côté entre lui-même et les rôles attendu de lui qu'il doit intégrer dans son être.⁷³ Pour maintenir son équilibre et faire son unité, Il lui faudra repérer et conserver une position conciliatrice.

La symbolisation, c'est-à-dire la formation d'un symptôme sous l'effet d'un processus symbolique met en place la problématique de la structure de l'inconscient par rapport au langage. Le symptôme se révèle en tant que symbole mnésique⁷⁴ c'est-à-dire symbole d'affect lié à l'inhibition et l'angoisse.

Sur un premier plan, le phénomène serait manifesté « *par les stéréotypies d'un discours où le sujet [...] parlé plutôt qu'il ne parle [...]* »⁷⁵ et ponctue ces moments par « les jeux sériels de la parole, et ce qui est primordial à la naissance des symboles ».⁷⁶

La deuxième possibilité discernable trouve sa représentation dans les données du champ psychanalytique en forme d'« *inhibition et d'angoisse* »⁷⁷ dont la modulation serait mis à jour chez le sujet à travers, parmi d'autres symptômes, ses suspensions, ses hésitations, ses inflexions et ses lapsus, tous impliquant l'interférence au cours d'interaction.⁷⁸

73. Vion R., 1998, « Du sujet en linguistique », p. 193-197, in Vion R., (éd.) Les sujets et leurs discours : Énonciation et interaction, Université de Provence, pp. 189 - 201.

74. Arrivé M., 1994, op. cit. p. 52.

75. ibid. p. 278.

76. ibid. p. 318.

77. ibid. p. 278.

78. ibid. p.103.

Le refoulement, ici pris comme synonyme d'inhibition d'instance, nous désigne tout ce qui sert à empêcher le progrès du sujet, voire des régressions qui ne se manifestent « que par des inflexions, des tournures, des *'trébuchements si légers'* [...] »⁷⁹ devenant plutôt plus accentués quand, le sujet ressent le vide, des sensations de pénurie ou d'appréhension. Si nous y ajoutons les phénomènes de la répétition et l'oubli, le rapport entre l'énonciation et le signifiant se révèle bien compliqué.

Ici se trouvent aussi les phrases inachevées qui sont de façon générale « suspendues au moment où le mot plein qui leur donnerait leur sens manque encore, mais est impliqué. »⁸⁰

Dans ce cas, le symptôme est « *le signifiant d'un signifié refoulé de la conscience du sujet* ».⁸¹ La manque du sujet sera lié à l'objet « là où le sujet se constitue *au lieu de l'Autre, c'est-à-dire* aussi loin que possible, au-delà même de ce qui apparaît dans le retour du refoulé. »⁸²

L'angoisse, quant à lui, est un phénomène de bord⁸³ jouant par rapport à l'objet la fonction du signal⁸⁴ produit à la limite du moi quand celui-ci se sent menacé. De façon générale, elle est vécue en tant que peur d'un objet dont la menace est imprécise et parfois comme sensation qui peut « survenir sans *qu'on en connaisse l'objet précis [...] : un serrement de cœur [...] venant de causes purement subjectives [...]* ».⁸⁵

79. *ibid.* p. 250.

80. Lacan J., 1999, *op. cit.* p. 294.

81. *ibid.* p. 279.

82. Le séminaire de Jacques Lacan : livre X, p. 127.

83. *ibid.* p. 140.

84. *ibid.* p. 102.

85. Baas B., 1992, *op. cit.* p. 89, citant Kant, *Anthropologie du point de vue pragmatique*, trad. de M. Foucault, éd. Vrin, 1984, p. 112 (traduction modifiée).

Face au même objet, l'angoisse produira des différents phénomènes de dépersonnalisation⁸⁶ chez une collectivité de sujets. L'angoisse devant un danger réel s'acquiert dans l'enfance par l'éducation⁸⁷ et se distingue d'une crainte sans objet tangible⁸⁸ à la fonction du manque. L'appréhension est ici conçue comme liée à un objet inconnu.

Elle est angoisse de quelque chose c'est-à-dire, la représentation refoulée, que la médiation devrait permettre retrouver, dont les traits inhérents sont l'indétermination et l'absence d'objet. Le sentiment d'étrangeté qui saisit parfois le sujet et qui, pousse à l'extrême, l'amène à ne plus se reconnaître et provoque des angoisses de dépersonnalisation.

Celles-ci proviennent d'une apparente inadéquation entre la réalité externe et l'effet qui relève essentiellement de la réalité interne. Le sentiment prévalent à son tour engendre des stratégies évitement le conflit et de l'angoisse de castration inscrit à l'inconscient au cours d'une série de l'expérience d'absence de l'objet et de confrontation à l'inconnu.⁸⁹

La maîtrise de la situation fait appel à l'investissement libidinal de la représentation de soi dont certains paramètres y est essentiel, à savoir : la capacité de valoriser qui ne « requiert pas le recours excessif à *l'idéalisation* » et aussi la capacité d'intégrer divers images de soi, « *bonnes et mauvaises que celle de représentations d'objets bonnes et mauvaises.* »⁹⁰

86. Le séminaire de Jacques Lacan : livre X, p. 141.

87. Amar N. et al. 1997, « Angoisses : Pluralité d'approches », Vol. 2 : Monographies de la revue française de psychanalyse, PUF, p. 25.

88. Le séminaire de Jacques Lacan : livre X, p. 155.

89. Emmanuelli M. & Azoulay C., 2001, *Les épreuves projectives à l'adolescence : Approche psychanalytique*, Paris, Dunod, p. 35.

90. *ibid.* p. 113.

Le désir acquiert donc le caractère métonymique dans le sens que l'homme qui est obligé de parler se passe par la demande pour la satisfaction de son besoin. Or, pour parler, il lui faut entrer dans le langage, donc dans un discours préexistant.⁹¹

Pourtant, l'expérience permettant le sujet dépouillé de ses défenses de subir la pression intentionnelle résulte à l'image de dislocation corporelle, situation dans laquelle le sujet se trouve déconnecte de sa vécu quotidienne et se sent conduit vers le refus ; voire « *dans les ratés de son action [...] dans l'aveu de ses fantasmes privilégiés [...] dans les rebus de la vie onirique* ». ⁹²

2.7. Le symptôme comme abandon de parole

La faculté du langage est un fait distinct de la langue, mais qui ne peut s'exercer sans elle. Par la parole on désigne l'acte de l'individu réalisant sa faculté au moyen de la convention qu'est la langue.⁹³ Parmi tes traits que nous retiendrons de la parole est celui le faisant corps de langage ayant la faculté créatrice de la réalité nouvelle,⁹⁴ autrement dit, elle est « *fruit de la raison ornée d'un élément esthétique qui peut s'apprendre.* »⁹⁵ Conçue également comme langage en acte,⁹⁶ la parole est ce qui lie le corps, matériel du langage et l'âme des éléments du discours.⁹⁷

91. Dreyfuss J.- P. et al., 1999, op. cit. p. 98.

92. Lacan J., 1999, op. cit. p. 279.

93. Arrivé M., 1994, Langage et psychanalyse, linguistique et inconscient, Paris, PUF, p. 42.

94. Lacan J., 1999, op. cit. p. 296 - 299.

95. Macnamee T., 2009, Les vices de la parole : De la parole de pouvoir au pouvoir de la parole, Paris, Éditions DésIris, p. 25.

96. Jakobson R., 1963, Essais de linguistique générale, Vol 1, Paris, Éditions de Minuit ,p. 43 - 67.

97. Macnamee T., 2009, op. cit. p. 138.

L'ambivalence face au besoin et les demandes du désir crée dans le sujet deux états contraires et contradictoires.⁹⁸ Du semblant du discours s'agissant de « mettre un signifié à l'épreuve de quelque chose qui tranche par oui ou par non »⁹⁹ et finalement égal à ne rien vouloir dire. Dans ce cas, ce qui se parle à travers le langage, c'est l'inconscience dont le non-dit est toujours complice.¹⁰⁰

Le signal d'angoisse est décisif au cas de refoulement donné que ce signal entraîne l'automatisme veillant sur la dualité 'plaisir-déplaisir'.¹⁰¹ L'inhibition, dans notre contexte, constitue un mode de repli ponctuel devant l'excitation. Par contre, elle « peut avoir une valeur positive chez certains sujets, où elle joue un temps le rôle que joue le processus de la latence. »¹⁰²

L'ambiguïté dans la perception de l'Autre comme objet manipulable qu'on ne comprend pas toujours est aussi né du constat que : « [...] le langage est aussi *bien fait pour nous fonder dans l'Autre que pour nous empêcher radicalement de le comprendre.* »¹⁰³

L'ambivalence relative à l'enfreint de la loi du signifiant¹⁰⁴ peut amener à l'angoisse de castration dans le sens que « *dans l'ordre imaginaire, ou réel, nous avons toujours de plus ou du moins, un seuil, une marge, une continuité. Dans l'ordre symbolique, tout élément vaut comme opposé à un autre [...].* »¹⁰⁵

98. Arrivé M., 1994, op. cit. p. 97.

99. Le séminaire de Jacques Lacan: livre XVIII, 2006, « D'un discours qui ne serait pas semblant », p. 13.

100. Farago F., 1999, Le langage, 1999, Paris, Armand Colin, p. 172.

101. Amar N et al. 1997, op.cit. p. 34.

102. Emmanuelli M. & Azoulay C., 2001, op. cit. p. 18.

103. Le séminaire de Jacques Lacan : livre II, p. 286.

104. Arrivé M., 1994, op. cit. p. 133.

105. ibid. p. 98.

Sur un plan alternatif, nous évoquons ‘le mal parler’, terminologie généralisant en fait une difficulté à dire à travers laquelle les différentes modulations langagières constaté chez des sujets peuvent avoir un sens.¹⁰⁶ Ce symptôme peut effectivement être expliqué comme un élément signifiant tel que manifesté dans des circonstances particulières, voire : le retard de parole dans la langue cible.

Le bégaiement, par exemple, renvoie à un « déficit de conduction et une problématique langagière perturbée où le langage étant en construction *permanente fait fonctionner plusieurs niveaux en même temps et ce d’une façon complémentaire* ». ¹⁰⁷

Le mur du langage ¹⁰⁸ séparant l’Autre du sujet superpose en quelque sorte la distinction entre imaginaire et symbolique. Ce n’est qu’à partir de cet ordre que l’imaginaire prend sa fausse réalité qui doit tout de même devenir une réalité vérifiée.

Suivant le schéma L, illustré supra, la position qu’occupée l’Autre ainsi que ses rôles anticipés comportent en elles-mêmes la menace de castration au sujet. Cette notion symbolique de castration ¹⁰⁹ se rapporte à un certain phénomène de manque. Lorsque le sujet qui prend la parole, il ne l’adresse pas dans le vide mais à un autre dont elle attend d’être reconnue et même s’il ne communique rien.¹¹⁰

106. Arrivé M., 1994, op. cit. p. 187.

107. ibid. p. 186.

108. ibid. p. 369.

109. Le séminaire de Jacques Lacan : livre X, p. 160.

110. Lacan J., 1999, op. cit. p. 250.

Il apparaît indispensable de dévier brièvement afin de faire le point sur la parole lacanienne ¹¹¹ qui se dédouble pour engendrer deux objets, à savoir : d'un côté, la parole pleine ¹¹² parfois dénommée la parole véridique ¹¹³ ou encore la vraie parole ¹¹⁴ ou parole fondamentale ¹¹⁵ et, d'autre part, la parole vide, ¹¹⁶ qui est souvent assimilé au discours.

L'opposition entre les deux se situe dans le fait que « la parole pleine est acte... celle qui vise, qui forme la vérité telle qu'elle s'établit dans la reconnaissance de l'un par l'autre...l'un des sujets se trouve, après, autre qu'il n'était avant ». ¹¹⁷

À la rigueur, son discours représente une tentative à la communication respectant la maxime que « la fonction du langage n'y est pas d'informer, mais d'évoquer. Ce que je cherche dans la parole, c'est la réponse de l'autre. Ce qui me constitue comme sujet, c'est ma question. » ¹¹⁸ Séparé de l'Autre qui apparemment ne réagit pas, le sujet s'acquitte simplement par l'acte de parler car « la dimension du symptôme, c'est que ça parle [...] même à ceux qui ne savent pas entendre. » ¹¹⁹

Il s'ensuit que notre conception de ladite 'réponse de l'autre' soit mieux manifesté comme fonction [...] commune à tous les hommes, un usage qui n'est pas à la portée de tout le monde, quand il 'porte' la parole. » ¹²⁰

111. Arrivé M., 2008, *Le linguistique et l'inconscient*, Paris, PUF, p. 101.

112. Lacan J., 1999, op. cit. p. 61 & p. 268.

113. Le séminaire de Jacques Lacan : livre I, p. 181.

114. Lacan J., 1999, op. cit. p. 351.

115. Le séminaire de Jacques Lacan : livre III, p.181.

116. Le séminaire de Jacques Lacan : livre V, p. 16.

117. Le séminaire de Jacques Lacan : livre I, 125-126.

118. ibid. p. 297.

119. Le séminaire de Jacques Lacan : livre XVIII, p. 24.

120. Lacan J., 1999, op. cit. p. 349.

C'est-à-dire, accueillir la parole du sujet, même dans le silence de l'auditeur est preuve que tout parole adressé reçoit de réponse, d'une forme au d'autre y compris le silence.¹²¹ Pour trouver le lien entre le champ de la parole et l'approche psychanalytique, « *le symptôme est ici le signifiant d'un signifié refoulé de la conscience du sujet.* »¹²² Ainsi, c'est le retour du refoulé que constitue pour le symptôme un signifiant et le refoulé devient son signifié.

En mettant fin cette partie de notre réflexion, nous n'ignorons pas que 'le mal parler' du sujet « *renvoie au travers du symptôme verbal, de l'énoncé, du silence, [...] des angoisses* » et le non-utilisation du pronom personnel, c'est-à-dire, l'impossibilité à dire « je ». ¹²³ Les ratés de la voix et de l'articulation, les erreurs syntaxiques et lexicales trouvent ¹²⁴ souvent leur genèse dans des difficultés liées au rapport à soi, à la langue et son entourage.

Son entourage, par devancer la demande de l'enfant démontre un comportement protecteur qu'il ne donne pas lieu à la formation du désir chez l'enfant. Cette situation faussement sécurisante risque d'alimenter la dépendance empêchant la jouissance auquel l'enfant parviendra que par se dire avec ses propres mots.¹²⁵ Ceci dit, le problème nous restant encore est d'ailleurs de savoir en quelle manière le silence s'entretient avec la parole.

121. *ibid.* p. 246.

122. Lacan J., 1999, *op. cit.* p. 280.

123. Arrivé M., 1994, *op. cit.* p. 192.

124. Frumholz M., 2001, « Voix, parole, identité et représentations, le point de vue d'une thérapeute », p. 114 – 116, in CRAPEL, Janvier 2001, Oral : variabilité et apprentissages, Carton F, Le FDM, Recherches et applications, Paris, Clé International, pp. 114 - 120.

125. Arrivé M., 1994, *op. cit.* p. 187.

2.8. L'entrelacs du silence et la parole

En vue des pouvoirs complexes rattachés à l'expression verbale,¹²⁶ la parole, en toute différence avec autres formes d'expression et de communication humaine, est explicitement sensible au silence.¹²⁷ Pour employer une expression métaphorique, le silence représente 'un désert de parole'¹²⁸ que, de façon paradoxale, le sujet est obligé de traverser afin de (re)trouver la parole, plus précisément, sa parole. Ainsi, parvenir à la parole devient une traversée ou un passage réussi du lieu désolé. Cependant, quand la parole souffre, le corps reste dans le désert offert au néant.

Notre deuxième conception du silence est de la rupture perçue en deux façons : d'abord comme censure qui interrompt et ensuite comme décrivant la parole qui s'éteint dans la jouissance ou incertitude.¹²⁹ Le sujet dans sa parole, « *tient les moi imaginaires pour des choses non pas simplement 'ex-sistantes', mais réelles.* »¹³⁰

Néanmoins, le silence comporte la parole, comme on le voit à l'expression de 'garder le silence', qui, pour parler du silence de l'analyste, ne veut pas dire seulement qu'il ne fait pas du bruit, mais qu'il se tait' au lieu de répondre'.¹³¹ L'être humain n'a d'accès à lui-même que dans l'ordre symbolique qui le reçoit sous la forme du langage et dans lequel la détermination du signifiant fait valoir le sujet comme divisé par son propre discours.¹³²

126. Steiner G., 1969, Langage et silence, Paris, Éditions Seuil, p. 7.

127. Auroux S., 1996, La philosophie du langage, Paris, PUF, p. 54.

128. Danziger C., 1999, Le silence : La force du vide, Éditions Autrement, p. 28.

129. Bertrandios B., 1999, Le Secret, Presses universitaires Blaise Pascal, p. 188.

130. Le séminaire de Jacques Lacan : livre XVIII, p. 285.

131. ibid. p. 349.

132. Auroux S., 1996, op. cit. p. 239.

La réalisation d'une langue d'ordre normal,¹³³ dans ce cas dans une langue inconnue, en suppose un recul, c'est-à-dire la prise de distance de la part du sujet qui n'est se trouve plus en symbiose avec les choses. Nous envisageons ici, le cas où la voix qui rend visible la parole est présente, mais la parole elle-même, absente.¹³⁴ Ce que cet acte supposant le sujet achève ne trouve pas sa valeur principale dans la signification qu'il donne à sa parole, mais plutôt dans le soutien symbolique constituant le sujet comme un être complète mais à la fois identique à lui-même.

Nous récapitulons nos propositions conclusives ainsi : « *L'homme est dans la langue qui le précède et transcende* », selon l'acception philosophique de la terminologie. Ainsi, la langue « ne lui est pas immanente, elle demeure hors la portée de sa connaissance rationnelle, directe et totale. »¹³⁵

Cependant le sujet, quant à lui, « *est constitué de discours, et s'instaure dans la parole. Il n'est pas dans la langue. Mais il s'énonce grâce à la langue. Le sujet n'est pas le discours qu'il profère, il est l'effet de sa parole à travers le discours fait sien.* »¹³⁶

Néanmoins, le silence, qui entoure à tout moment le discours lui-même, nous représente « *une fenêtre plutôt qu'un mur* » dans l'acception que « *c'est dans la lumière et non dans l'obscurité que nous plongeons au-delà du langage* ». ¹³⁷ Cette signification est tout à fait distincte de se réfugier dans le silence. Enfin, pour que le sujet devienne un être parlant, il a besoin d'un entourage où la communication à travers la langue donne sens au langage.¹³⁸

133. Peytard, Jean (1995) : Mikhaïl Bakhtine : Dialogisme et analyse du discours, Paris, Bertrand-Lacoste.

134. Macnamee T., 2009, op. cit. p. 67.

135. Fenoglio I., 2006, ' L'Intime étrangeté de la langue', p. 49 in Linguistique et psychanalyse 2, Langage et Inconscient, Limoges, Lambert Lucas, pp. 41 - 65.

136. ibid.

137. Steiner G, 1969, Langage et silence, Éditions du Seuil, p. 39.

138. Cavael de H., 1999, op. cit. p. 145.

CHAPITRE 3

LA REALISATION DE LA LANGUE D'ORDRE ORAL

The word makes men free. Whoever cannot express himself is a slave. Speaking is an act of freedom; the word is freedom itself.

Ludwig Fenerbach

3.1. Introduction

La piste complétant les perspectives fondamentales alimentant notre réflexion théorique concerne le pouvoir de verbaliser auprès le sujet dans le contexte d'apprentissage. L'expression orale en langue est ainsi conçue sous l'angle d'un medium dénotant « tout ce qui est exprimé au moyen de sons issus de la *bouche d'un locuteur, et pouvant être saisis par l'oreille d'un auditeur* ». Elle désigne en même temps « un message produit par un enchaînement de phonèmes et perçu auditivement » supposant « *l'utilisation conjointe d'unité segmentales et de traits prosodiques [...]* ».¹

En ce sens, s'exprimer en orale ou 'parler' serait une réalité physiologique du langage mettant en jeu l'appareil vocale et construit en simultanéité avec la pensée. En tant que phénomène physiologique, l'expression orale met en jeu le corps au sein duquel un mécanisme de collaboration corporelle la façonne. Elle serait, ainsi, la production d'une série de bruits jouant sur l'entraînement de respiration afin d'articuler certains données de façon déterminée.²

En outre, l'expression orale étant l'expression vivante du raisonnement en train de s'élaborer, elle se construit en situation. Il y aurait préalablement un premier pas émanant du côté du sujet faisant que le sujet se tourne vers la

1. Lebre-Peytard M., 1990, *Situations d'oral* : documents authentiques, Paris, CLE, p. 34.

2. Bellenger L., 1979, *L'expression orale*, Paris, PUF, p. 43 - 71.

langue pour qu'il atteigne la gratification liée à son appropriation. L'acte de parler suppose de « parler à et parler de, mais convoque également un parler pour. »³

Dans cette optique, 'parler' serait la « confrontation à ses idées [...] *les faire* sortir de soi [...] pour, à la fois agir sur autrui et « 'gérer' *un dialogue au sens* » en fonction d'un objectif [...].⁴ Vu comme synonyme de 'prendre la parole' elle est par conséquent « un acte individuel de volonté et d'intelligence » mettant en jeu la connaissance des combinaisons que permettraient le « code de la langue » et « le mécanisme psycho-physique » aidant à l'extériorisation des mêmes combinaisons.⁵

3.2. Comment l'expression orale se présente-t-elle ?

La notion d'expression orale se repose donc, sur trois pôles, c'est-à-dire : « la production, la perception et la compréhension » dont l'association serait nécessaire pour son achèvement.⁶ La suite de chaîne sonore possédant une matérialité physique perceptible prononcée par un individu, c'est-à-dire, « la seule partie du langage qui se donne à l'observation »⁷ nous décrit son état effectif. Par contre, son état potentiel nous décrit le point de contact entre la notion langue et la parole effective. Ceci puisque « la langue, pour s'imposer à l'esprit de l'individu, doit d'abord avoir la sanction de la collectivité ».⁸

Pourtant, une contrainte s'impose. Même si nous comprenons 'parler' d'être la

3. Anderson P., mars 2010, Séminaire : « Modèle dominant en didactique ».

4. *ibid.* p. 5 - 6.

5. Saussure de F., 2005, Cours de linguistique générale, Paris, Payot, p. 24.

6. Lhote E., 1995, *Enseigner l'oral en interaction: Percevoir, écouter, comprendre*, Vanves, Hachette FLE, p. 29.

7. Saussure de F., 2005, *op. cit.* p. 32.

8. *ibid.* p. 299.

production d'une suite des énoncés, comme une activité distinguée physiquement des autres, ceci lui reste un aspect secondaire car l'activité de production ne comporte pas de caractérisation relative à l'interaction de locuteurs qui parlent entre eux.⁹

3.3. Le rapport noué entre le 'je' et le 'tu' dialogal

Comme il parle à partir de son inhérence au monde, en contexte du dialogue, 'je' peut franchir les frontières du ce qui lui est visible et aller au-delà de ces pensées même. En outre, afin qu'il puisse dialoguer, il lui faut la reconnaissance d'autrui ainsi que la volonté de s'impliquer aux échanges vifs se prêtant au saisi auditif de l'autre.¹⁰

Le « je » et le « tu » se déterminant mutuellement résultent en aspect de subjectivité commune dont le fondement est l'exercice de la langue.¹¹ Le sujet parlant se reconnaît parce qu'on le reconnaît. Chaque sujet s'identifie à soi-même grâce à un autre qui l'identifie et qui aide son évolution à « un sujet – énonciateur », c'est-à-dire, à un « moi-ici maintenant ».¹²

En d'autres termes, la faculté de parler mobilise à la fois le pouvoir de se désigner soi-même comme sujet parlant ainsi que de pouvoir distinguer le moi de l'autre. D'ailleurs, le maintien d'un dialogue dépend largement de la compréhension d'un énoncé conçu sur le vif accompagné d'une responsivité active¹³ de la part de son auditeur.

9. Beacco J.-C. et al, 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier, p. 78 - 79.

10. Farago F., 1999, *Le langage*, Paris, Armand Colin, p. 99.

11. Cifali M., 2005, *Le lien éducatif : Contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF, p. 42.

12. Kerbrat-Orecchioni C., 1980, *L'Énonciation: De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin, p.120.

13. Bakhtine M., 1984, *Les genres du discours*, dans *Esthétique de la création verbale*, Paris, Éditions Gallimard, p. 274 - 275.

La communication à caractère intersubjectif résulte de l'interaction des sujets. Elle équivaut l'échange verbal entre un sujet parlant qui produit un énoncé destiné à un autre sujet parlant, et un interlocuteur dont il sollicite l'écoute et/ou une réponse explicite ou implicite, selon le type d'énoncé de départ.¹⁴

3.3.1. Les propriétés faisant le sujet parlant¹⁵

Le sujet possède en lui la capacité de dialogue supposant le partage en réciprocité. D'emblée, trois traits pertinents de sens construisent l'axiologie de termes désignant le dialogue,¹⁶ à savoir: l'échange de paroles ; entre deux ou plusieurs personnes ; qui parlent tour à tour en se répondant.

Ses actions résultant des mécanismes psycho-physiologiques sollicitent le retour de son auditeur. C'est le sujet parlant qui est dans l'énoncé et désigné par les marqueurs de la première personne je, et probablement nous. Il retient également le statut de l'auteur ou le concepteur des actes accomplis dans la production de l'énoncé.

En outre, en parlant d'une action réalise par 'quelqu'un', un tiers, c'est à lui dont nous faisons référence. Son statut du sujet apte à converser avec un certain degré de succès se repose sur sa capacité de décoder correctement les marqueurs d'un énoncé mis à terme et implicitement lui donnant le droit de prendre la parole à son tour.¹⁷ Sa parole est qualifiée comme adéquate dans la mesure où elle montre un rapport à l'énoncé et s'inscrit à l'intérieur du dialogue précédent.

14. Dubois J. et al, 2007, Linguistique et sciences du langage, Paris, Larousse, p. 94.

15. Répertoire inspiré par la thèse de Yaguello M.,(éd.), 1994, Subjecthood and subjectivity: The status of the subject in linguistic theory, Institut Français du Royaume-Uni, p. 20.

16. Walter H & Feuillard C., 2006, Pour une linguistique des langues, Quadridge, puf, p. 144.

17. Bakhtine M., 1984, op. cit. p. 277 - 278.

Aussi importante sera sa connaissance de la langue qui dans notre contexte comprend un vocabulaire adéquat et aussi des règles générales de grammaire.

Les facteurs complémentaires jouant à la faveur du sujet parlant seraient une compréhension du monde environnant et aussi sa capacité de partager certaines connaissances sur lui-même, c'est-à-dire, « avoir une représentation, *même minimale l'un de l'autre, et d'autre part, certaines connaissances sur le monde.* »¹⁸

Ces propriétés par conséquent contestent la représentation figée des positions et des rôles des sujets attribuant d'une part le processus actif d'énonciation au locuteur et de l'autre part le processus présumé passif de réception et de compréhension de la parole à l'auditeur.

Le sujet parlant, en tant qu'auditeur ayant reçu et compris la signification du discours du locuteur, « [...] adopte simultanément, par rapport à ce discours, une attitude 'responsive active' »¹⁹ position de laquelle il répond à l'unité de l'échange verbale émanant de son interlocuteur en réponse auquel il doit exprimer son avis que ce soit un accord où un désaccord.

De ce fait, il devient l'autre dont on attend un rôle actif pendant l'échange verbal. Ce processus d'élaboration, constante dure au degré variable, tout au long la durée du processus d'audition et de compréhension. Le susdit nous amène à interroger la possibilité qu'il y existe un état de 'responsivité passive' occupé par le sujet qui se trouve en position d'absence du discours.

18. Paturaut V., 1998, « De quoi allons-nous parler ? (De) la difficulté de parler ensemble lorsque les conditions s'y prêtent guère », p. 81, in R. Vion (éd.), Les sujets et leurs discours : énonciation et interaction, Université de Provence, pp. 81 - 89.

19. Bakhtine M., 1984, op. cit. p. 274 - 275.

Néanmoins, « *dans le territoire de la langue de l'autre qui lui est inconnue,* ²⁰ *le sujet prendra du temps pour s'émerger* » car la progression de l'étrangeté vers la familière de manière générale se fait graduellement ; 'l'émergence' de la parole du sujet étant entendu comme « *l'advenue* de quelque chose où le désir du sujet à se dire. » ²¹

La progression dont nous faisons référence réclame « un espace de parole où l'oral va se trouver convoquer pour se dire, se construire, construire sa pensée, construire ses points de vue » sur des divers sujets. ²² Les verbalisations successives permettent le sujet, lorsqu'il tente de s'expliquer, à donner du corps à ses pensées. C'est ainsi qu'il « *parviendra à s'approprier* cet espace de parole dans lequel il pourra travailler son rapport à la langue ». ²³

Comment, donc, l'aspect de l'expression orale de soi en langue de l'autre est-il représenté dans le contexte scolaire jadis et actuellement ? Un parcours suivant l'orientation chronologique ou respectant l'ordre d'apparition des approches nous servira de guide. Nous précisons en même temps que les méthodologies ciblant des groupes d'apprenants retiendront notre intérêt plus que ceux favorisant l'apprentissage en parfaite autonomie.

20. Anderson P., mars 2011, Notes de séminaire « Absence du sujet, émergence du sujet » p. 13 de 17.

21. Anderson P., 2007, « Ce qui ne pas de soi », p. 17, *Langage & Inconscient*, n° 3, Vive voix, lettre morte ?, Limoges, Lambert-Lucas, pp. 11 - 24.

22. Frumholz M., 2001, « Voix, parole, identité et représentations, le point de vue d'une thérapeute », p. 119, in Carton F., Janvier 2001, *Oral : variabilité et apprentissages, le FDM, Recherches et applications*, Paris, Clé International, pp. 114 - 120.

23. *ibid.*

3.4. L'oral dans les tendances méthodologiques des langues étrangères

Les conditions sous lesquelles l'apprentissage de la langue se soumet comprennent ses aspects matériels, le statut des participants ainsi que la nature des leurs interrelations. Or, à l'heure actuelle les façons d'enseigner et d'apprendre les langues vivantes sont nombreuses.

De même, notre parcours ne s'occupera que des pratiques éducatives de grandes tendances dans le contexte de notre étude. Nous sommes en même temps reconnaissant que chaque piste méthodologique représenterait soit une réponse aux besoins particulières ressentis pendant une période donnée,²⁴ ou l'essaie à combler des lacunes perçues d'une méthodologie antérieure.

Cet exercice d'élaboration sert à montrer de façon succincte la place qu'occupe l'aspect dialogal en contexte didactique nous fournit d'arrière – plan fiable de référence lors de notre recherche au terrain et au cours d'analyse de certaines données recueillies.

Ainsi, tenant en compte la cohérence interne servant à définir leurs contours, notre exposé se fera à l'aide d'un parcours général des tendances méthodologiques l'égard de l'expression orale. À titre de vérification, notre étude vise la 'Méthodologie d'enseignement' des langues comme un ensemble « solidaires de principes *et d'activités d'enseignement*, organisées en stratégie, fondés en théories [...] dont la finalité est d'accompagner les apprentissages. »²⁵

24. Simonnot E. & Schweitzer, C., 1921, Méthodologies des langues vivantes, Paris, Armand Colin, p. 37.

25. Beacco J.- C., et al. 2007, op. cit. p. 16 - 17.

3.4.1. Le parlé dans l'orientation traditionnelle

Le trait distinctif de cette méthodologie 'classique' serait l'attention soignée accordée à la grammaire explicite.²² Son but essentiel étant de rendre la lecture possible la lecture d'ouvrages littéraires en langue cible ainsi que faire la traduction des textes analogues, l'oralisation par la voie des exercices de prononciation ainsi que la lecture à haute voix des textes font le répertoire complète de la production orale.²³

À noter ici est une forte disposition à travailler l'oral sous forme d'écrit oralisé, c'est-à-dire à travers la récitation et l'apprentissage par cœur des textes conçus par l'enseignant.

L'expression en oral, en sens général, est mise au second plan car les compétences liées à la capacité de s'exprimer de manière se prêtant à l'audition d'autrui sont perçues comme subordonnées à la compétence de lecture. En fait, elles ne sont que passerelles vers le graphisme.

Dans cette orientation, l'enseignant domine le contexte d'apprentissage puisqu'il ait le statut non seulement du détenteur du savoir convoité mais aussi d'autorité lors d'apprentissage. L'apprenant, quant à lui, n'ayant pratiquement aucune initiative,²⁴ reste en posture plutôt passif par rapport à la mise en pratique de la langue en orale.

22. Krashen D. S. & Terrel D. T., 1983, *The natural approach: language acquisition in the classroom*, New Jersey, Alemany, p. 235.

23. Germain C., 1993, *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International, p. 125.

24. Robert J.-P., et al, 2011, *Faire classe en FLE : Une approche actionnelle et pragmatique*, 2011, p. 84 - 85.

3.4.2. La méthodologie de l'approche directe

Cette méthodologie est fondée sur une méthodologie analytique impliquant qu'on part du langage oral, et cela sans détour, sans préalable. Ainsi c'est le professeur qui le présente à l'élève en forme d'énoncés. C'est également lui qui sert de locuteur modèle présentant la langue pas à pas, dans le but d'une progression.²⁵

Sa philosophie étant fondée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle, elle constitue une approche dite 'naturelle' à l'apprentissage de la langue étrangère. Son objectif étant pratique, la progression en apprentissage comporte une série de procédés et de dispositions amenant les apprenants à la pratique de la langue orale en classe.

Les diverses formes linguistiques étudiées sont composées des exercices guidés avec le recours immédiat et assidu à la langue étrangère. Cette méthodologie vise la compréhension par intuition, l'apprentissage par imitation et rétention par répétition.²⁶

Comme l'accent est mis sur l'étude de la prononciation et l'acquisition de l'oral en confrontation répétitive et directe avec la langue cible,²⁷ l'oral y prédomine « sollicitant à la fois le « *corps et l'esprit* » en tenant compte des acquis ». ²⁸

25. Herbert C., Janv. 1988 » Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde » p. 52, in le FDM, n° spécial, pp. 50 - 71.

26. Puren C., 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE International, p. 159.

27. Barthélémy F., 2007, *Professeur de FLE : Historique, enjeux et perspectives*, Paris, Hachette, p. 154.

28. Krashen S. & Terrel, D., 1983, op. cit., p. 237- 238.

Le développement de l'habileté à parler est primordial car l'apprenant est constamment incité à répondre aux questions ainsi qu'en poser directement en la nouvelle langue.²⁹

Le mot clé dans la méthodologie étant lexique, le professeur démontre aux élèves le modèle d'expression exigée à travers des activités, tout en leur laissant une certaine initiative.³⁰

3.4.3. La méthodologie de référence audio-orale

Selon ses principes fondamentaux, la méthodologie audio-orale conçoit la langue comme un instrument de communication quotidienne, à savoir un ensemble d'habitudes et d'automatismes linguistiques qu'on apprend par des dialogues représentatifs de la langue courante à mémoriser et reproduire.³¹ Articulée sur les exercices structuraux de transformation et de substitution, son but global est de parvenir à communiquer en exploitant l'ensemble des procédés et des techniques visant à la pratique orale de la langue ».³²

Autrement dit, la volonté de communication aboutissant « avec une parole [...] *plus proche des réalités sociales* »³³ est le résultat des séquences de travail des exercices d'imitation de modèle. Le rôle du professeur serait d'inciter l'autocorrection chez l'élève.³⁴

29. Germain C., 1993, op. cit. p. 127- 128.

30. Robert J.-P., 2011, op. cit. p. 87.

31. Krashen S. & Terrel D., 1983, op. cit. p. 239.

32. Puren C., 1988, op. cit. p. 223.

33. Barthélémy F., 2007, op. cit. p. 155.

34. Robert J.-P. et al., 2011, op. cit. p. 88.

3.4.4. L'orientation Structuro-globale audio-visuel

Dans la méthode structuro-globale audio-visuel aussi connue comme la méthodologie SGAV, l'apprentissage de la langue est construit autour l'utilisation conjointe de l'image et du son, les savoirs passant par principalement par la vue et l'ouïe. Les quatre habiletés sont visées, bien qu'on accorde la priorité à l'oral. Partant du dialogue de base, souvent enrichi par un document authentique,³⁵ cette méthodologie vise à faciliter son exploitation orale en classe tout en mettant accent sur une communication reflétant la langue parlée à la quotidienne.³⁶

C'est la langue parlée, faisant partie d'un système linguistique qui représente le mieux tous les procédés d'expression humaine que ce soit intellectuelle, sociale et affective.³⁷ En outre, cette approche conçoit la 'parole' dont les fondements se posent sur le rythme et l'intonation, comme phénomène individuel dans le sens que « *l'usage individuel de la langue présuppose également le dialogue, donc le fait social.* »³⁸

Par la suite, l'élève doit avant tout arriver à reproduire conformément le rythme et la tonalité représentant le côté acoustique de la structure de la phrase³⁹ avant même de pouvoir prononcer tous les sons de la langue étrangère. De cette manière, la structure de la parole s'organise en fonction aussi pertinent à l'émission qu'à la perception.⁴⁰

35. Lebre-Peytard M., 1990, op. cit.

36. Besse H., 1985, Méthodes et pratiques des manuels de langue, Didier- Crédif, p. 44.

37. Gubérina P, Mars 1974, « La parole dans la méthode structuroglobale audio-visuelle », p. 50, in le FDM, n° 103, pp. 49 - 54.

38. ibid. p. 49.

39. ibid. p. 53.

40. ibid. p. 51

Il paraît que la démarche cyclique autour de laquelle l'exposition, l'élucidation d'un échantillon, la systématisation du contenu et la transposition des connaissances trouvent la cohérence ⁴¹ favorise le développement des comportements constitutifs de la compétence de communication à travers des échanges qui peuvent être authentiques. De leur part, les échanges impliquent une linguistique de la parole en situation susceptible à rendre les apprenants capables de s'exprimer avec aisance à l'oral.

Restant dans la limite du tronc commun, l'acquisition du lexique est progressive et les éléments acoustiques du langage toujours précédant la production sont mis en valeur. ⁴² Le professeur sert de modèle linguistique car c'est lui qui intervient pour corriger les erreurs de prononciation. De façon pareille, « il agit surtout comme un animateur, soucieux de favoriser *l'expression spontanée des élèves et de stimuler leur créativité* ». ⁴³

3.4.5. Le verbal dans l'approche communicative

L'objectif essentiel de cet approche, aussi dénommée '*l'approche notionnelle-fonctionnelle*', est d'« apprendre à communiquer en langue étrangère ». ⁴⁴ La langue étant aperçue avant tout comme instrumentale à la communication et l'interaction sociale, la compétence globale visée est à amener les apprenants à réaliser la communication de façon naturelle que possible dans la langue cible.

41. Beacco J.-C., Avril 1992, « Approche communicative : Quels rythmes méthodologiques ? » p. 43, in le FDM, n° 248, pp. 42 - 45.

42. Krashen S. & Terrel D., 1983, op. cit. p. 172 - 241.

43. Robert J.- P. et al., 2011, op. cit. p. 90.

44. ibid. p. 244.

Même si l'apprentissage consiste à avoir une connaissance pratique du code permettant la génération et la production des nouveaux énoncés ⁴⁵ appropriées en situation, l'approche prend compte des dimensions linguistique et extralinguistique qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal.

Les activités de simulation et de jeu de rôle mettent en exergue l'acte de parole, ⁴⁶ le noyau duquel l'apprenant à développe des stratégies de communication se rapprochant de la parole socialement située propre à lui. Selon cette approche, l'apprentissage de la langue devient, par conséquent, un processus beaucoup plus créateur où les usagers d'une langue manifestent, par leur production des phrases correctes, leur connaissance du système de la langue.⁴⁷

Au cours des échanges entre deux ou plusieurs participants, intervenant tout à tour pour communiquer quelque chose, on réalise des activités en langue étrangère même si le recours à la langue maternelle est possible. Le but principal serait de développer et maintenir chez l'élève une attitude positive face à l'apprentissage et face à l'emploi de la langue cible.

À cet égard, l'accent est mis sur la communication souhaitée plutôt que sur sa forme linguistique. Afin d'y atteindre, le professeur veille à créer un environnement riche propice à permettre l'apprenant à émettre ses propres hypothèse sur le fonctionnement de langue. Dans ce contexte, le professeur est vu comme guide ou facilitateur d'apprentissage.⁴⁸

45. Germain C., 1993, op. cit. p. 204.

46. Cuq J.- P. & Gruca I., 2003, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, p. 247.

47. Widdowson H. G., 1981, *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, p. 13 - 14.

48. Robert J.-P. et al., 2011, op. cit. p. 94.

3.4.6. L'expression de soi selon la perspective actionnelle

D'après l'approche pragmatique et éclectique basée sur la perspective actionnelle ⁴⁹ les élèves sont acteurs sociaux qui agissent, par opposition à ceux qui suivent ou qui regardent l'interaction passivement ⁵⁰ L'objectif d'apprentissage ici est d'amener les apprenants à mobiliser l'ensemble de leurs compétences et de ses ressources afin d'accomplir des tâches, qui ne sont pas uniquement langagières, même si elles impliquent des activités langagières et sollicitent la compétence à communiquer du sujet ⁵¹ dans des circonstances spécifiques.

En d'autres termes, l'approche met en avant l'agir avec les autres en lui proposant des situations de coactions dans le sens d'actions communes à finalité collective. L'action commune forge des conceptions co-culturelles qui découlent des modes d'action partagés, d'actions collectives et dépassent l'approche communicative du 'parler sur' et 'parler avec' les autres par un apprentissage collaboratif.

La tâche, c'est-à-dire toute suite d'actions, dont une partie seulement sont communicationnelles, entreprises par un individu en vue d'atteindre un but fait le noyau de l'approche. Le cadre d'action est conçu tel qu'il se rapproche aux contextes sociaux dans lesquels les apprenants auraient à accomplir une multiplicité de tâches en binômes ou en petits groupes.

49. *ibid.* p. 97.

50. Peyré P., 2000, *Compétences sociales et relations à autrui : Une approche complexe*, Paris, L'Harmattan, p. 186.

51. Rosen É., 2008, *Le point sur le cadre européen de référence pour les langues*, Paris, CLE International, p.19.

De façon générale, on vise la réussite en communication et l'efficacité de la tâche s'évalue en termes de résultat auquel les acteurs parviennent. La langue est apprise « par et pour action sociale »⁵² en association avec des autres actants afin de réaliser un but commun.

À partir de notre répertoire, il semble que les différentes approches méthodologiques s'accordent sur leur fonction générale, voire :

[...] de ménager en contact physique avec la langue cible, sous formes d'échantillons de langue, en orale ou à l'écrit, qui doit être créée ou recrée en classe en dépit du contexte d'apprentissage.⁵³

Pourtant l'expression orale en tant que savoir actualisé distinct de la langue parlée entendu comme savoir scolaire⁵⁴ n'est pas une priorité affirmée car il y a autant de représentations de la place de l'oral dans l'enseignement que d'images de la langue, de la communication et de la culture.⁵⁵

La disjonction en perspective se trouve, pourtant, par rapport au statut accordé à la pratique des diverses compétences et surtout celle de l'expression orale. Notre parcours des tendances méthodologiques montre que les orientations d'antécédentes ont explicitement ciblé beaucoup plus la maîtrise de la lecture de d'écriture.⁵⁶

52. Coste D. et al., 1994, *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues : 1968-1988*, Paris, Hatier-Didier, p. 70.

53. Beacco J.-C. et al., 2007, op. cit. p. 23.

54. Siegrist C., 1991, 'Regard critique sur l'enseignement de l'oral', p. 91, in Wirthner M. et al., 1991, « Parole libérée, parole étouffée: fondements et limites d'une pédagogie de l'oral », Lausanne, Delachaux et Niestlé, pp. 81 - 94.

55. Wirthner M. et al., 1991, op. cit. p.15.

56. Porcher L., 1995, *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*, Paris, CNDP, Hachette, p. 32.

Ainsi, ce n'est qu'après la deuxième guerre mondiale que l'oral fait des tentatives de ressortir de son statut minoré ⁵⁷ pour revendiquer une place digne dans les pratiques méthodologiques des langues. En outre, depuis les années 1970, la sacralité du livre a encore été renforcée par les travaux vénérant la 'triomphe' de l'imprimerie. Cette conquête révolutionnaire a de sa part occulté la permanence d'une tradition orale ⁵⁸ faisant que tout se passe comme si la tradition orale avait perdu sa valeur.

Quant à la cohérence des approches, ⁵⁹ il n'y a guère une rupture entre l'approche structuro-globale audiovisuelle et la perspective communicative dans le sens que l'approche communicative de l'enseignement des langues ne se donne pas comme une transformation de type méthodologique. ⁶⁰ Elle s'est montrée entreprenante en tant qu'elle propose une redéfinition des objectifs d'enseignement même si ceux-ci demeurent identiques à celles des méthodologies antérieures.

Ceci signifie que la communication passe du niveau des finalités à celui des objectifs dans la mesure où la réflexion linguistique fournit à la didactique des démarches et des unités d'analyse de la communication verbale qui permettent de décrire celles-ci en termes opérationnels utilisables dans le programme d'enseignement. ⁶¹

Plus précisément, les objectifs d'apprentissage sont élaborés sous forme d'inventaires de comportements langagiers minimaux, morcelés parfois, puisqu'on y est contraint de distinguer des fonctions qui sont intimement liées dans les échanges sociaux comme: proposer et justifier ou décliner une invitation tout en expliquant pourquoi.

57. Robert J.-P., et al. 2011, op. cit. p. 95.

58. Bourdieu P., 2000, *L'Inconscient d'école*, Paris, Éditions du Seuil, p. 47.

59. *ibid.* p. 43.

60. Beacco J. – C., Avril 1992, op. cit. p. 43.

61. *ibid.*

En conséquence sommes-nous amenés à interroger à la fois les effets et la cohérence de la transition du code de signification en communication à la langue comme expression de soi en communication. Nous abordons, il paraît, le domaine de la pragmatique que nous entendons comme « discipline accordant une *place prépondérante au langage et s'attachant à la communication et à ses acteurs.* »⁶²

Rappelons que le langage détient la fonction d'expression de la pensée et de communication entre les hommes, mise en œuvre aux moyens de système vocaux qui constitue la langue, voire par la parole. En mettant accent sur « *action, exécution, accomplissement, manière d'agir, conséquence d'une action* », la pragmatique s'occupe aussi de la

[...] dépendance essentielle de la communication dans le langage naturel, du locuteur et de l'auditeur, du contexte linguistique et du contexte extra-linguistique, de la disponibilité de la connaissance de fond, de la rapidité à obtenir cette connaissance de fond et de la bonne volonté des participants à l'acte communicatif.⁶³

Notre étude insiste sur l'aspect expressif et communicatif de la langue, en tant qu'il engage toute la personne qui prend la parole et qui la reçoit. De ce point de vue, les buts d'activités d'expression sont « *d'amener l'enfant à se découvrir lui-même [...] l'encourager à manifester sa pensée et ses sentiments* » ; autrement dit, *l'inciter à communiquer avec les autres* » et *l'aider lui-même à comprendre les autres.*⁶⁴

L'oral n'étant pas un parent pauvre de l'écrit⁶⁵ se révèle en effet, beaucoup plus riche et plus complexe comme il « ne se réduit pas à la transmission

62. Bracops M., 2006, Introduction à la pragmatique, De Boeck, p.14.

63. *ibid.* p. 13. citant 'Communication and Argumentation in Pragmatic Language', 1968, in I linguaggi nella società e nella tecnica, Milan.

64. Wirthner M., 1991, ' L'oral, comme expression de soi et rapport à l'autre', p. 195, in Wirthner M. et al., 1991, *op. cit.* pp. 195 - 203.

neutre d'un contenu prédéterminé ». De plus, il comporte non seulement la construction, mais « *co-construction, en temps réel, d'un contenu, d'une situation, d'une relation dans l'interaction avec autrui.* »⁶⁶

L'intérêt croissant à l'oral en tant que compétence à faire apprendre et à mettre en œuvre⁶⁷ tient une place important définissant les langues comme des réalités orales⁶⁸ se manifestant de manière observable, c'est-à-dire comme savoir-faire.⁶⁹ Cependant, ce mouvement en faveur d'expression orale ne passe pas sans critique car la notion même de langue parlée est encore liée aux versants négatifs de la langue.⁷⁰

L'accès à la langue parlée est différent de l'accès à la langue écrite⁷¹ dans la perspective que « *l'oral s'accommode (...) d'un niveau tendant davantage vers la populaire ; les licences syntaxiques n'y sont pas rares.* »⁷² C'est pour cette raison que la communication orale, tout en représentant l'aspect le plus quotidien de l'échange verbal qui se donne à la spontanéité et la familiarité est parfois conçue d'être une dégradation de la langue.⁷³

Qui de plus, certains 'mythes séparateurs'⁷⁴ ayant pour base l'idée que « *l'oral naturel n'est constitué que d'énoncés mal formés* », ⁷⁵ n'accordent à la

65. Wirthner M. et al 1991, op. cit. p. 15.

66. *ibid.*

67. Blanche-Benveniste C. & Jeanjean C., 1987 : Le français parlé : transcription et édition, Didier, Érudition p. 47 ; Blanche-Benveniste C., 2010, Approches de la langue parlée en français, Paris, Ophrys, p. 9.

68. Porcher L., op. cit. 1995, p. 32.

69. Beacco J.-C., 2000a, Les dimensions culturelles des enseignements de langue, Paris, Hachette, p. 106.

70. Blanche-Benveniste C., 1997, Approches de la langue parlée en français, p. 5.

71. Blanche-Benveniste C., 1997, op. cit. p. 16.

72. Soutet O., 1995, Linguistique, Paris, Presses universitaires de France, p. 15.

73. Blanche –Benveniste C. & Jeanjean C., 1987, op. cit. p.1 - 3.

74. *ibid.* p. 11.

langue parlée aucun caractéristique exceptionnel sauf d'être le lieu d'où provient tout ce qui soit « relâche, argotique, boutade [...] et délinquant [...]». »⁷⁶

De façon analogue, des inflexions accompagnant l'expression orale de façon plus au moins naturels, voire des « hésitations, des répétitions, *l'autocorrection, des connivences* » ainsi que « certaines parties des énoncés inachevées »⁷⁷ sont traduits comme indicateurs d'échec. Ceux-ci quant à eux, renforce la représentation de l'oral comme version inférieure de la langue.⁷⁸

Paradoxalement, la langue parlée qui semble avoir le goût pour la production à la fois artistique et exotique⁷⁹ que, loin d'être estimée se trouve qualifiée de « langue du dimanche »⁸⁰ qui se montre écarter de ce qui est en usage quotidien. Néanmoins, nous étudie vise 'parler' comme un art qui fait agir et une langue comme étant « faite pour être parlée ».⁸¹

De cet angle, cherchant à distinguer « la langue parlée par une simple *opposition à l'écrite* »⁸² ne servira qu'effectuer une approche réductionniste de ces capacités langagières.

75. Barthélemy F. 2007, op. cit. p. 28.

76. Blanche-Benveniste C. & Jeanjean C., 1987, op. cit. p.11.

77. Blanche-Benveniste C & Jeanjean C., 1997, op. cit. p. 45 - 49.

78. Gadet F. & Lureau S. (dirs.), « Norme(s) et pratique(s) de l'oral », Le Français aujourd'hui, n° 101, 1993, cités par Cuq J.- P. & Gruca I., 2003, op. cit. p. 82.

79. Blanche-Benveniste C., 1997, op. cit. p. 16.

80. Blanche-Benveniste C., 1985, « La langue du dimanche » in Reflet n° 14, 1985, pp. 42 - 43.

81. Puren C., 1988a, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, p. 131-132.

82. Blanche-Benveniste C. & Jeanjean C., 1987, op. cit. p. 22.

Cependant, nous ne méconnaissons pas également que la langue parlée « *présente certaines difficultés spécifiques, celle de sa distinction d'avec la langue écrite mise à part.* »⁸³

Ce constat implique par conséquent, des choix spécifiques de supports, de démarches de normalisation, de production et d'évaluation ainsi que des formes d'organisation linéaire de l'enseignement.⁸⁴ Autrement dit, la méthodologie mise en œuvre par un professeur de langues a une influence sur le choix de domaines sur lesquels apporter les éléments à enseigner⁸⁵ ainsi que la forme qu'ils reçoivent, comme à l'oral, pointent aux activités de réinvestissement dont les finalités d'évaluation seront appliquées.⁸⁶

Ce qui paraît clair est que même avant l'écriture, le mot dit ou prononcé fait partie intégrante de l'acte d'enseigner.⁸⁷ Dans l'idéal de la vérité vécue où l'adresse et la réponse se font en face-à-face, ce que fait le maître porte une valeur démonstrative⁸⁸ car il parle au sujet-disciple en montrant. C'est ainsi que Socrate, « *celui qui n'écrit pas* », illustre donc « le maître par excellence. »⁸⁹

83. Mariet J., 1978, « De documents authentiques pour la conversation » p. 63, in Le FDM, N° 137, Mai - juin 1978, pp. 63 - 66.

84. Barthélemy F., 2007, op.cit. p.159.

85. Puren C., 1988a, op. cit. p. 131-132.

86. Beacco J.- C. et al., 2007, op. cit. p. 27.

87. Steiner G., 2003a, Maîtres et disciples, Paris, Gallimard, p.18.

88. ibid. p.13.

89. Bourdieu P., 2000, op. cit. p. 47 citant Jacques Derrida, 1967, De la grammatologie, Paris, Éditions de Minuit, p. 15.

3.5. Formes de l'oral en contexte d'apprentissage

D'un premier côté, il y a l'oral comme vecteur des apprentissages. Par cette expression, nous concevons l'oral dans la langue quelle que soit, servant de médium régulier de l'enseignement pas seulement d'une langue mais aussi d'autres matières figurant sur le programme scolaire. Elle est, en autres termes, « *l'oral pour apprendre* ». Nous avons, de l'autre côté, l'oral présenté en tant qu'objet d'apprentissage ou « *l'oral à apprendre* ».⁹⁰

Étant domaine d'apprentissage à part entière pour lequel l'enseignant fixe des objectifs à atteindre ainsi que des compétences à faire développer chez des apprenants, il se trouve regroupé au même titre que par exemple, l'écriture et la lecture. Dans ce cas, il est évident que l'oral est « un contenu *d'enseignement* » et par conséquent, « un objet didactique » dont les activités sont expressément développés et incorporées au plan de cours.⁹¹

En dépit de ces distinctions, il est utile à préciser que les deux formes de l'oral ne sont pas forcément en opposition, l'un contre l'autre. Cependant, elles auraient des influences significatives dans l'approche choisie pour faciliter l'apprentissage de la langue. Il paraît logique par la suite d'interroger en quelles formes ou modèles l'oral pourrait se distinguer ; c'est-à-dire, viser à clarifier si l'oral serait une notion homogène et si l'on peut en identifier des variantes.

90. Boissinot A., 2000, «Vers une didactique de l'oral » p. 30, in Ratouly A.-H., 2001, *La place de l'oral dans nos enseignements : Actes de colloque*, 13 mai 2000, pp. 21 - 37.

91. Defays J.-M. et al., (éds.) 2004, *Langue et communication en classe de français : Convergences didactiques en langue maternelle, langue seconde et langue étrangère*, p. 153-163.

3.6. Modèles de l'oral dans l'apprentissage

Loin de répondre à notre question, le but immédiat est d'en problématiser. À première vue, l'acte d'émettre un énoncé semble assez courante pour mériter l'analyse en profondeur. Cependant, il nous convient d'en donner quelques précisions tenant compte la diversité de présentations ainsi que de situations de la mise en œuvre.⁹² Nous notons déjà que dans le contexte d'interaction verbale, la pratique d'expression orale se révèle en réalités diverses.

Pour nous aider à mieux visualiser les modèles d'expression orale, nous adoptons la distinction que propose CHANFRAULT-DUCHET (2008)⁹³ selon laquelle l'oral se poserait sur trois pôles, à savoir le parlé, *l'oral socialisé* et *l'oralité*. Dans cette optique, le parlé est conçu comme l'aboutissement de l'interaction en face à face. correspondant à une communication entre au moins deux interlocuteurs, c'est-à-dire, comme un moyen d'exprimer verbalement sa propre pensée.⁹⁴

L'oral socialisé, quant à lui, renvoie à des habitudes sociodiscursives, souvent hypercodés comportant des enjeux forts. Le style de production se caractérisant par des énoncées sinueux, ce modèle de l'oral tend à s'ouvrir « à *l'art oratoire par une 'monologisation' du dialogue.* »⁹⁵ Des orateurs, dont l'éloquence révèle la maîtrise de soi et de son langage illustrent mieux ce modèle d'expression.

92. Lebre-Peytard M., « Analyse de discours et didactique de l'oral – De l'analyse de discours aux pratiques de classe » in http://eduscol.education.fr/D0126/didactiqueoral_lebre-peytard.htm/ (06.11. 2008).

93. « *Restaurer l'oralité en classe* » : Marie-Françoise CHANFRAULT-DUCHET http://eduscol.education.fr/D0126/didactiqueoral_chanfraft-duchet.htm (06.11. 2008).

94. Bourdieu P., 2000, op. cit. p.39 - 47.

95. *ibid.*

L'oralité, par contre, renvoie à la conjugaison des faits et processus liés à une parole collective. De façon générale, il trouve sa mise en œuvre dans des contextes ritualisés tout en s'inscrivant dans des activités offrant les opportunités de question - réponse en face-à-face ⁹⁶ telles que les sessions de répétition et la récitation. Or, son enjeu ultime reste développer un mémoire identitaire et la construction de l'élève comme sujet-parlant, capable de s'approprier la langue pour construire du sens au sein des différents contextes de parole.⁹⁷

En outre, le discours oralisé serait aussi un texte écrit et puis lu à haute voix tout en mettant accent au caractère de réalisation d'ordre oral de la langue pour en dégager une « rhétorique du discours parlé ». ⁹⁸ Des séances d'élocution et de répétition théâtrales servent des exemples aptes pour en illustrer de façon concret.

BOISSINOT (2000) ⁹⁹ identifie deux formes des oraux, à savoir : les oraux monogérés qui de façon générale font référence à la parole de l'exposé où celui qui parle a en principe la maîtrise de l'organisation de son propos du début jusqu'à la fin. Ce type d'exposition orale se déroule d'habitude sans interruption.

Les oraux polygérés, par contre, ainsi connu comme l'oral « de la conversation » comprend toutes autres formes d'interaction où il y a des tours de parole à organiser lors d'exposition.

96. Steiner G., 2003a, op. cit. p. 18.

97. Dubois J. et al. , 2007, Linguistique et sciences du langage, Paris, Larousse. p. 336 ;
Coste D. et al. 1976, Un niveau seuil : systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes, Paris, Hatier, p. 387.

98. Dérive J., 1975, Collecte et traduction des littératures orales : Un exemple negro-africain, Paris, SELA, p. 51 ; Blanche-Benveniste C. & Jeanjean C., 1987, Le Français Parlé : transcription et édition, Didier Érudition, p. 22.

99. Boissinot A., 2000, op. cit. p. 22.

Autrement dit, le propos dans ce cas ne peut se développer qu'en interagissant en permanence avec les propos tenus par les autres. Ce sont les derniers, c'est-à-dire les oraux polygérés, traitant l'oral du point de vue de production et de la bonne gestion des échanges en classe qui retiendront l'intérêt de notre étude.

3.7. Quelle perspective de l'oral faut-il retenir?

Il est peu question de voix lorsqu'on s'enquête sur l'oral. Cependant, c'est clairement ce matériau sonore qui sert d'évidence de l'entrée dans la langue. D'après le contexte de notre étude, parler de l'oral implique « parler de la voix *dans la double dimension de chair de la langue cible et d'espace de 'polyphonie'* »¹⁰⁰ renvoyant à l'étendue qu'offre l'assemblage hétérogène d'emprunts à un 'orchestre de voix'.

Il semble évident qu'il soit possible de communiquer avec autrui de divers moyens non linguistiques comme par des gestes, des dessins et d'autres dispositions comportementales. De la même façon il paraît possible apprendre d'une langue sans avoir d'en verbaliser.

Par contre, une véritable interaction verbale aura besoin de non seulement des éléments constitutifs du matériau langagier mais aussi du volontariat des participants mettant en jeu de matériau langagier. Dans ce sens, l'unité minimale de l'interaction verbale porteuse du sens constitue la tour de parole ayant un but à réaliser.¹⁰¹

Les interactions facilitant l'expression de soi en orale démontrent certains traits structuraux en commun qui semblent avoir une certaine pertinence pour l'apprentissage en langue étrangère. Le degré d'implication du sujet se trouvant en situation sollicitant du dialogue est influencé non seulement par les

100. Frumholz M., 2001, op. cit. p. 116.

101. Debaisieux J.-M. 2001, ' Vous avez dit « inachevé' ? De quelques modes de construction du sens à l'oral' p. 54 - 56, in Carton F., 2001, op. cit. pp. 53-62.

facteurs contextuels, mais aussi, comme nous avons repéré antérieurement, lié à la personne du 'je' ayant la capacité et la volonté d'évoluer à 'tu'.

Faisant le noyau de notre problématique, l'oral reste pour nous non seulement moyen de communication mais aussi moyen d'apprentissage. Sur un plan de statut égalitaire, il est aussi objet et vecteur de l'enseignement. Son apprentissage et l'évaluation en contexte formel que soit l'organisation des cours dans le cadre scolaire, font appel de manière implicite, à la capacité du sujet à utiliser l'oral dans la dimension du « penser avec. » Pour y parvenir, le rapport au langage est capital dans la manière de s'approprier des formes de raisonnement et d'état.¹⁰²

Dans un contexte pareil, les sous - notions comprennent l'acte provenant du fait que le langage soit une action permettant d'instaurer un sens, mais aussi d'agir sur le monde et sur autrui.¹⁰³ Ensuite, il s'agit du contexte dans lequel les propos sont émis et interprétés et enfin, celle de désambiguïsation des énoncés en dépit des informations extra-linguistiques qui peuvent entrer en jeu. C'est ainsi que nous accordons de la place aux principes de la pragmatique concernant l'ensemble de connaissances et de capacités à utiliser la langue en situation.¹⁰⁴

La compétence à produire dans l'oral une certaine variété de genres comporte, sans se limiter, au récit, la narration, l'explication, la description, l'argumentation. De plus, faire jouer la dimension métalangagière¹⁰⁵ est aussi déterminant pour la progression en expression orale.

102. Frumholz M., 2001, op. cit. p. 117.

103. Bracops M., 2006, op. cit. p. 14.

104. *ibid.* p. 68.

Maîtriser l'oral, se renvoie sur un premier plan, à « *s'installer dans une relation à l'autre, choisir une ou des manières de dire quelque chose de ce que l'on a compris du désir de l'autre, [...]c'est 'parler le monde' en 'se parlant' »*.¹⁰⁶ La compétence à monogérer que parfois définit l'oral n'est en fait « *que la reprise et la reconstruction à l'intérieur de soi du théâtre des échanges vécus dans le hic et nunc.* »¹⁰⁷

C'est ainsi qu'en passant à l'étape de la recherche au terrain délimité, l'aspect conceptuel fondamental qui retiendra notre intérêt examine les phénomènes en jeu par rapport à l'expression orale. Gardant en vue l'arrière-plan que fournit notre cadrage théorique, les démarches qui se découlent ciblent à repérer certains paramètres spécifiques, à savoir :

- i. d'abord, l'indentification de la place accordée dans la pratique de cette habilité fondamentale de communication au sein du contexte donné.
- ii. Puis, effectuer un repérage de façons dans lesquelles(s) l'oral comme pratique langagière observable se manifeste dans le cadre d'enseignement et d'apprentissage ;
- iii. Enfin, interroger le regard que portent les sujets relatif à la prise de parole et à l'expression de soi en français en tant que langue vivante.

105. Carette E, 2001, 'Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère', p. 130, in Carton F., op. cit. pp. 126 - 142.

106. Frumholz M., 2001, op. cit. p.117.

107. *ibid.*

DEUXIÈME PARTIE

LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE 4

LE KENYA ET SES LANGUES

4.1. Le Kenya : données géopolitiques

Ancien protectorat de la Grande Bretagne, la République du Kenya a été créée en juin de 1963. Dérivant son nom du mont Kenya, le pays équatorial ayant une superficie de 580,000 km² est entouré majoritairement de voisins anglophones : au nord, le pays est bordé par l’Ethiopie, au nord-ouest par le Sud-soudan, à l’ouest par l’Ouganda, au sud par la Tanzanie et à l’est, il partage la frontière avec la Somalie. Le Kenya connaît la diversité climatique selon les régions étendant de la côte humide baignée par l’océan indien au sud, aux terrains savanes riches en faune. Le panorama climatique est complété par des régions forestières vers l’ouest et les régions désertiques au nord du pays.

L’économie Kenyane est ancrée sur l’exploitation de son patrimoine national. Situé à une élévation de 17,057 pieds, le mont Kenya fut le deuxième sommet montagneux enneigé le plus haut en Afrique. Deux industries distinctives donnent la visibilité sur le plan international au pays. Tout d’abord, le secteur touristique vante la présence d’une grande variété d’animaux sauvages parmi lesquels les plus connus soient les grands cinq, à savoir le buffle, l’éléphant, le léopard, le lion et le rhinocéros. En plus, le Masai Mara, les deux Tsavo et le mont Kilimandjaro, trouvé sur la frontière avec la Tanzanie, tous font le renommé du pays.

Ensuite, l’agriculture et l’horticulture contribuent également à la croissance économique du pays. Premier producteur du thé en Afrique, la culture et l’exportation du thé et le café représentent un tiers de son exportation. Les fleurs kenyanes, produits horticoles, trouvent leurs marchés les plus importants en Europe. Néanmoins, le pays devrait son renommé à sa prouesse en athlétisme et aux marathons.

Depuis l'Indépendance le pays a reconnu trois administrations : la première de Jomo Kenyatta, dont le nom n'a aucun rapport à celui du pays, allant de 1964 à 1978 ; le deuxième gouvernement, celui de Daniel Moï a durée 24 années. Suite au scrutin national contesté de 2007, le pays subi actuellement un gouvernement de coalition dirigé par un président, un premier ministre et leurs adjoints. Le pays est divisé en huit principales divisions administratives¹ qui, suivant les exigences de la nouvelle constitution promulguée en août 2010, ont engendrés 47 divisions fédératrices de gouvernance.

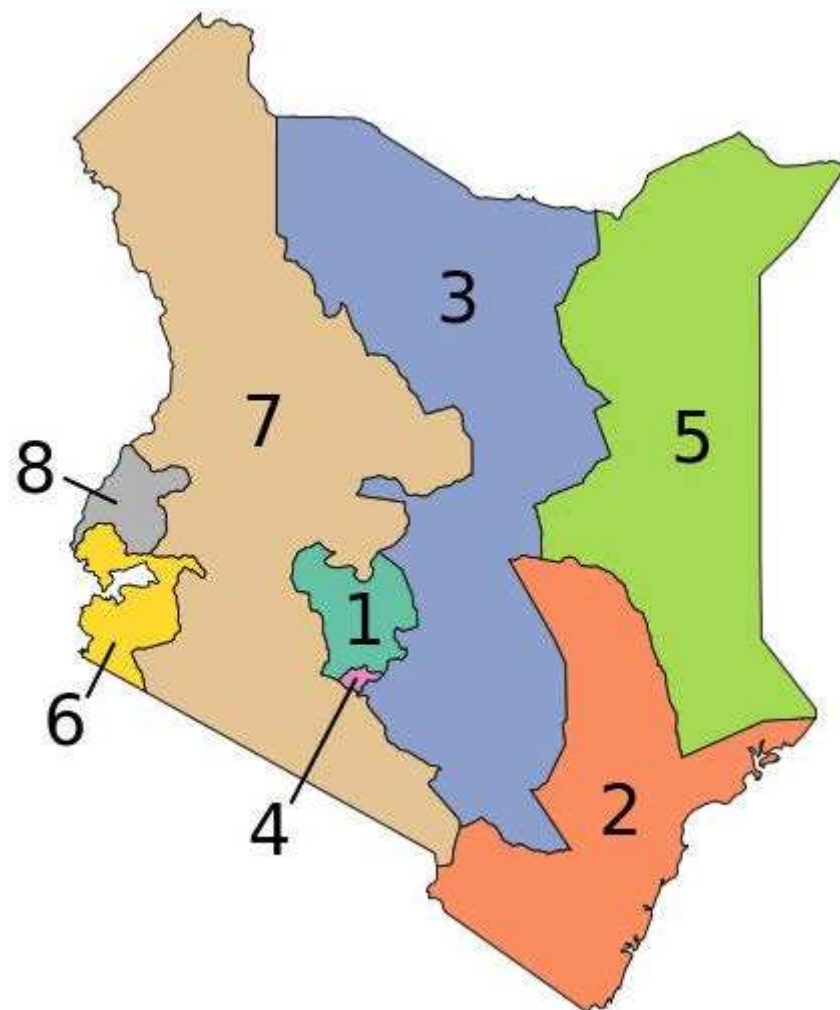


Figure 5 : Divisions géopolitiques du Kenya ¹

- | | | | |
|------------------|-----------|----------------|------------|
| 1. Central | 2. Coast | 3. Eastern | 4. Nairobi |
| 5. North-Eastern | 6. Nyanza | 7. Rift-Valley | 8. Western |

<http://en.wikipedia.org/wiki/Kenya>

4.2. Le profil linguistique du Kenya

4.2.1. Les langues locales

Selon les chiffres du recensement le plus récent mené en août 2009 ² et le rapport du développement humain ³ la population du Kenya est aujourd'hui estimée à 42,6 millions d'habitants repartis inégalement en 42 groupes ethniques. Les ethnies sont par la suite amalgamées en trois grands sous-groupes sur la base de leur patrimoine linguistique et culturel.

La communauté la plus nombreuse, celui des Bantous comprend parmi d'autres ethnies, les Mijikendas, les Kikouyous, les Kambas et les Kisiis. Ils peuplent la région côtière, centrale et l'ouest du pays respectivement. Les nilotes, comportant la deuxième affiliation sociolinguistique rassemblent les communautés Kalendjine et les Maasaïs qui occupent les régions de la grande vallée du Rift, ainsi que les Luos trouvés le long des territoires avoisinants du lac Victoria. La culture Maa a depuis des années faites l'emblème du tourisme au pays.

Le troisième groupement de peuplades, c'est-à-dire des Cushites, occupe l'extrême nord-est du pays. Principalement populations pasteurs et nomades, il regroupe parmi d'autres, les Rendilés, les Boranas et les Somalis. Il est aussi important à noter qu'au Kenya se trouve également des populations minoritaires ne faisant pas parties des 42 ethnies indigènes, la plus discernable étant celle des asiatiques. De façon générale, les populations urbaines se montrent plus moins multilingues que celles demeurant dans des localités périurbaines.

2. http://en.wikipedia.org/wiki/Kenya#cite_note-KenPop-5

3. Human Development Report 2011. United Nations. 2011. (Déc. 2011).

Enfin, grâce à un taux de fécondité élevée, la population kenyane reste plutôt jeune avec environs 73% d'habitants ayant moins de 30 ans.⁴

4.3. Langue d'administration et de scolarisation

Conséquence de la période sous l'autorité britannique, l'anglais est présentement la langue officielle d'administration⁵ et de gestion d'entreprises publiques. Nous entendons ce statut selon l'acception de BOURDIEU (1982)⁶ éclairant que « dans les limites territoriales », la langue officielle « *s'impose à tous les ressortissants comme la seule légitime [...]* ».

Ainsi, les arrêtés, documents conservés dans les archives nationales et tous autres documents officiels sont en principe rédigés en anglais. Dans le domaine scolaire, elle sert de langue principale d'instruction, enseigné de façon formelle à partir de la troisième année de l'école primaire.

Pourtant, dans les régions périurbaines du pays, c'est la langue ou le dialecte prédominant du territoire qui est appris au cours des premières années de l'école. Dans les années subséquentes, l'anglais occupe une position privilégiée de façon que les consignes des examens en autres langues soient données en la langue afin d'assurer l'équilibre en compréhension.

4. <http://www.nytimes.com/2008/01/17/opinion/17ihtedheinsohn.1.9292632.html>
(16.03.2011).

5. Chokah M. M., 2012, *L'Enseignement du Français au Kenya*, Nairobi, The Jomo Kenyatta Foundation, p. 30.

6. Bourdieu P., 1982, *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*, Fayard, p. 27.

4.4. Langue nationale et langue véhiculaire

En vue de multiples nombre de langues ethniques existant au Kenya, le gouvernement a discerné la nécessité d'identifier une langue ayant la fonction unificatrice de la population. À cet égard, le swahili a été désigné langue nationale ;⁷ langue dans laquelle l'intégrité des documents et de renseignements à grande diffusion sont mis à la disponibilité du public.

De plus, pour renforcer l'unification nationale, depuis 2011, l'usage des langues et dialectes vernaculaires est en principe prohibé dans les bureaux publics et les lieux où l'on rend service au large public.⁸

Le swahili joue, par conséquent, le rôle de langue véhiculaire non seulement à l'intérieur du pays mais aussi de la région est-africaine. L'apprentissage de la langue nationale est cependant obligatoire dès l'école primaire et ne devienne facultatif qu'au cycle universitaire.

4.5. Organisation du programme scolaire Kenyan

Depuis 1985, les écoles publiques au Kenya suivent le système 8-4-4 ; les chiffres correspondant à huit années d'apprentissage au niveau primaire, suivi par quatre années ans d'apprentissage dans l'école secondaire et finalement, un minimum de quatre années d'études universitaires selon la filière choisie. Modelé sur l'ancien système éducatif canadien, l'agencement vise au moins 16 ans de scolarisation formelle pour que l'élève soit suffisamment prêt pour l'entrée au marché de travail.

7. Chokah M. M., 2012, op. cit. p. 3 – 4.

8. <http://www.kenyaforum.net/?p=412> (19.06.2012).

Chaque niveau d'apprentissage étant validé par un examen ayant deux objectifs : d'abord, d'attester le niveau atteint par la délivrance d'un diplôme et deuxièmement, modérer l'accès au cycle suivant, le parcours scolaire est ainsi organisé :

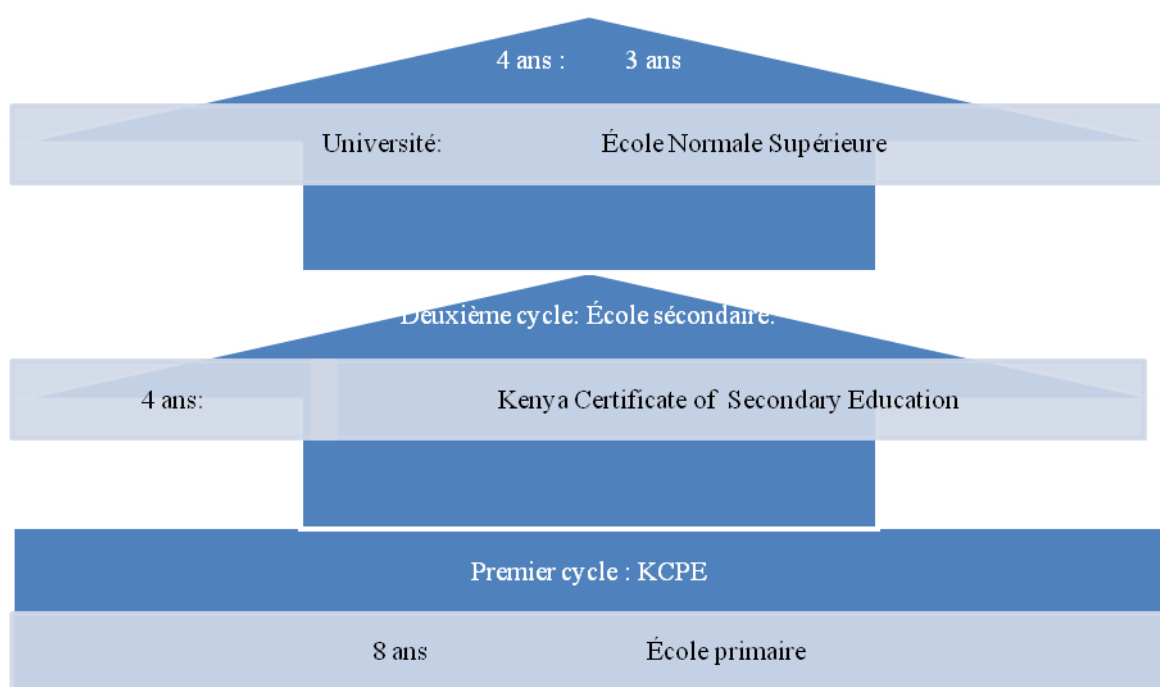


Figure 6 : Modèle d'organisation d'études au Kenya

4.5.1. Organisation du cycle élémentaire

L'objectif du départ des études à l'école primaire a été de munir les écoliers avec les habiletés techniques leur permettant de devenir main-d'œuvre compétents dans le secteur artisanal. Dans cette optique, les cours comprenaient des sessions intensives d'agriculture, la menuiserie, la couture, la musique et la maçonnerie. La totalité des apprentissages était examinée en sept épreuves.

Pourtant, au cours des années, le curriculum a subi à deux révisions et aujourd'hui l'examen final, le Kenya Certificate of Primary Education, ne comporte que cinq matières essentielles, à savoir: l'anglais, les mathématiques, le swahili, les sciences et aussi l'éducation civique comportant à son tour, l'histoire, la géographie et l'instruction religieuse chrétienne, musulmane ou hindoue.

Les résultats qu'obtient un candidat déterminent le type d'école secondaire qui peut intégrer l'élève. Ces examens rigoureux durent trois jours et chaque année des milliers d'élèves les passent. Depuis février 1998 l'apprentissage dans les écoles primaires est gratuit et le fait a eu une grande influence aux effectifs surtout dans les régions rurales.

4.5.2. Le cycle intermédiaire d'apprentissage

Par ordre de mérite, les écoles secondaires publiques sont classifiées en trois groupes, voire, les écoles nationales faisant un groupe réduit comportant des pensions ayant l'infrastructure moderne et la capacité humaine suffisant pour assurer l'apprentissage d'une variété étendue de matières. Les écoles classées nationales reçoivent les meilleurs élèves provenant de toutes les régions du pays sur la base des résultats de l'examen KCPE.

Le deuxième classement d'écoles secondaires, c'est-à-dire les écoles provinciales accueillent le pourcentage le plus important des élèves, la priorité étant donnée à ceux issus du voisinage géographique de l'école respective. Les écoles districtes sont essentiellement externats, souvent de jeunes écoles ayant une capacité limitée sur le plan d'infrastructure et de programme d'études offert aux élèves.

Les écoles provinciales et districtes suivant une formule déterminée par le ministre d'éducation, peuvent évoluer au classement supérieur. Suite à l'entrée

à l'école secondaire, les effectifs sont beaucoup plus inférieurs par cause d'insuffisance d'écoles secondaires dans le pays.

4.5.3. Organisation des cours dans le cycle secondaire

Au cours des quatre années passées dans le cycle intermédiaire, les élèves de quinze à dix-neuf ans visent la spécialisation en certaines matières. Ils entament le programme en apprenant un minimum de dix et un maximum de treize matières selon la capacité humaine et matérielle de l'école.

L'objectif ici étant de donner à l'élève une vue globale du curriculum disponible, la démarche vers la spécialisation commence à la fin de la deuxième année, au moment où les élèves font, de façon définitive, le choix des huit matières qu'il préparera pour l'examen final en quatrième année.

Donné que quatre matières sont obligatoires dès le début du cycle, les élèves ne choisissent que quatre autres matières basées sur soit leurs futurs intérêts professionnels, soit aux dispositions mis en place par l'école. En troisième et quatrième année du programme secondaire, les matières apprises sont catégorisées en cinq groupes comme l'illustre la Figure sept qui suit.

Groupe 1 : Matières obligatoires	Groupe 2 : Matières scientifiques	Groupe 3 : Lettres	Groupe 4 : Matières techniques	Groupe 5 : Matières culturelles
Anglais Mathématiques Swahili	Biologie Chimie Physique Choix d'au moins deux matières	Géographie Histoire Instruction religieuse Choix d'au moins une matière	Agriculture Beaux-arts Dessin technique Electricité Informatique Mécanique Menuiserie Sciences ménagères	Allemand Arabe Commerce Français
7; 7 ; 6 leçons	6 leçons	5 leçons	5 leçons	5 leçons

Figure 7 : Répartition des cours à partir de la troisième année

Le choix effectué par l'élève doit être représentatif du groupement. À titre d'illustration : un élève désirant étudier toutes les matières en groupe deux, n'aura qu'à choisir deux autres matières, c'est-à-dire, une appartenant du groupe trois et la deuxième du groupe quatre ou groupe cinq. Un élève différent, préférant étudier que deux matières scientifiques par contre, fera ses choix de chacun des trois groupes restants, à savoir, les groupes trois, quatre et cinq.

De façon générale, l'horaire hebdomadaire dans les écoles secondaires comprend 50 leçons ayant une durée de 40 minutes chacune. Suivant l'organisation classique de l'horaire, les lycées se disposent de cinq heures de cours les matins de lundi à samedi, et trois heures dans les après-midi des jours ouvrés.

L'anglais et les mathématiques étant matières fondamentales dans le programme scolaire, elles sont accordées plus d'heures d'apprentissage. Les écoles situées dans des régions connaissant les conditions climatiques peu favorables à l'apprentissage efficace d'habitude reportent les cours aux heures plus matinales de la journée et aux soirs.

Pourtant, il y existe une disparité en nombre de cours mis à la disposition des élèves pour l'apprentissage des matières facultatives. Ceci s'explique par le fait que certaines écoles ont des horaires plus flexibles leur permettant donc d'assurer plus d'heures d'apprentissage. Des pensions et les écoles districtes fréquentées par des élèves venant prioritairement du voisinage de l'école en profitent pour accorder une suivie plus attentionnée aux élèves.

Quant à l'entrée à l'université, le résultat global obtenu au KSCE est le seul facteur pris en compte par le Joint Admissions Board (J.A.B.)⁹ pendant le processus de sélection et distribution des élèves aux facultés des universités publiques. Le JAB est l'organisme nationalement reconnu ayant la fonction d'attribution des étudiants aux universités publiques contre les statistiques y fournies par les mêmes universités annuellement.

9. Chokah M. M., 2012, op. cit. p. 17.

CHAPITRE 5

LE FRANÇAIS DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE

5.1. Repérée historique

Les traces initiales de l'apprentissage de la langue française au Kenya remontent à 1967,¹ quatre ans après la fin de l'ère coloniale. À cette époque-là, certains cadres fonctionnaires dans le Ministère du tourisme, celui des Affaires Étrangères ou à ses ambassades ouvertes à l'étranger suivaient des cours de français dont l'enseignement étaient assurés par des enseignants expatriés de la France et du Canada.

La langue française a été introduite dans le système scolaire comme matière spéciale en 1964 figurant au cursus d'une dizaine d'écoles secondaires gérées par les congrégations religieuses issues des pays francophones. Le choix de ces écoles était plutôt le résultat des décisions propres aux décideurs privés que d'une politique particulière mise en place pour assurer le contact répandu avec la langue française au pays.

Au cours des années 70, environ 15 écoles secondaires dans la capitale, Nairobi, assurées des cours de français pendant quatre des six années que comportait la durée du cycle d'études. Dans les milieux ruraux un nombre restreint d'écoles ont pareillement engagé des services des enseignants immigrés des pays voisins.

1. Chokah M. M., 2012, *L'Enseignement du Français au Kenya*, Nairobi, The Jomo Kenyatta Foundation, p. 32.

Plus spécifiquement, le Rwanda et le Burundi, pays voisins francophones, et l'Ouganda un pays anglophone qui à cette période était secoué par la turbulence politique, sont devenus les sources principales des enseignants recrutés à titre privé par les écoles Kenyans pour enseigner certaines matières manquant assez de professeurs, y compris le français.

Pendant les années 80, le Ministère d'Education s'intéressait à la mise en place d'un programme cohérent visant la sensibilisation à l'importance des langues étrangères ainsi que la popularisation des langues non-indigènes dans les écoles secondaires et les établissements d'enseignement tertiaires. Durant cette décennie, le nombre d'écoles où l'on pouvait apprendre le français a augmenté d'une vingtaine à plus de cinquante.

En même temps, pour répondre au besoin des professeurs formés, deux écoles normales d'institutrices, à savoir : Siriba Teachers College et Kisii College situées dans des villes de Maseno et Kisii respectivement, étaient ciblées comme sources de professeurs de la langue française. Après avoir suivi deux ans de formation pédagogique comprenant un trimestre de stage pratique, les étudiants sont devenus titulaires du Diploma in Humanities, voire la certification minimum leur permettant d'exercer leurs fonctions professionnelles dans les écoles secondaires.

Désireux de mettre en œuvre une politique de nationalisation de postes publiques, le Ministre d'Education à de manière progressive, remplacé des enseignants-expatriés par des citoyens habilités. Le renouvellement a été lent par rapport à l'étatisation l'enseignement du français car les professeurs formés étaient aussi recherchés par les organismes privés non-scolaires afin de renforcer leurs fonctions d'intendance. À présent, que d'établissements scolaires privés n'engagent des services des enseignants non-kenyans et ceci en contrat de durée indéterminé.

Siriba Teachers College et Kisii College ont depuis évolués aux instituts d'enseignement supérieur rattachés aux universités et à nos jours, leurs fonctions de jadis ont été transférées à deux autres institutions, notamment Kagumo College, dans la région centrale et Kibabĩ College situées à l'ouest du pays.

5.2. Le français dans le cycle primaire

Dans le cycle primaire, l'apprentissage du français en sens formel est limité à un public très restreint, essentiellement dans les écoles internationales et certains établissements privés dans des grandes villes du pays. Pourtant, le club de français existe dans plusieurs écoles, y compris celles publiques. L'enseignement d'une langue étrangère n'est proposé qu'à partir du cycle secondaire est toujours en tant que matière optionnelle.

5.3. L'intégration du français dans le cycle secondaire

À présent, l'apprentissage du français est répandu dans les écoles secondaires nationales et provinciales. La langue est enseignée dans sept des huit régions administratives, ne manquant de présence qu'au nord-est du pays. Néanmoins, parmi les langues étrangères enseignées au niveau secondaire, c'est le français qui reste la langue étrangère la plus sollicitée.

L'entrée du français dans le programme d'un lycée dépend largement de trois facteurs : premièrement et portant plus de poids sera la volonté de la communauté parrainant l'école. Cet élément reste porteur puisque les souhaits des communautés bienfaiteurs sont pris en compte par le gouvernement central veillant sur le système scolaire du pays.

En deuxième lieu se trouve le poids que porte la résolution du proviseur de l'école. Selon l'opinion anecdotique, il paraît que le sort d'une matière dite facultative, voire sa popularité dans l'école ou même suppression de l'emploi du temps dépend considérablement de la bienveillance du directeur de l'école.

Le troisième facteur comptant serait la disponibilité d'un enseignant de manière régulière, favorable à l'établissement ainsi que le maintien de la langue française dans une école.

Les facteurs cruciaux cités, le français est actuellement enseigné dans environ 350 écoles secondaires ² à un public d'approximativement 29 000 élèves dont un chiffre d'environ 9% des candidats se présentant annuellement à l'examen KCSE. Ceci est encore bas par rapport à la projection du Ministre d'éducation nationale qui prévoit atteindre un seuil de 15%. Le graphique suivant, voire la Figure huit, nous montre la répartition des écoles où l'on apprend le français par région administrative :

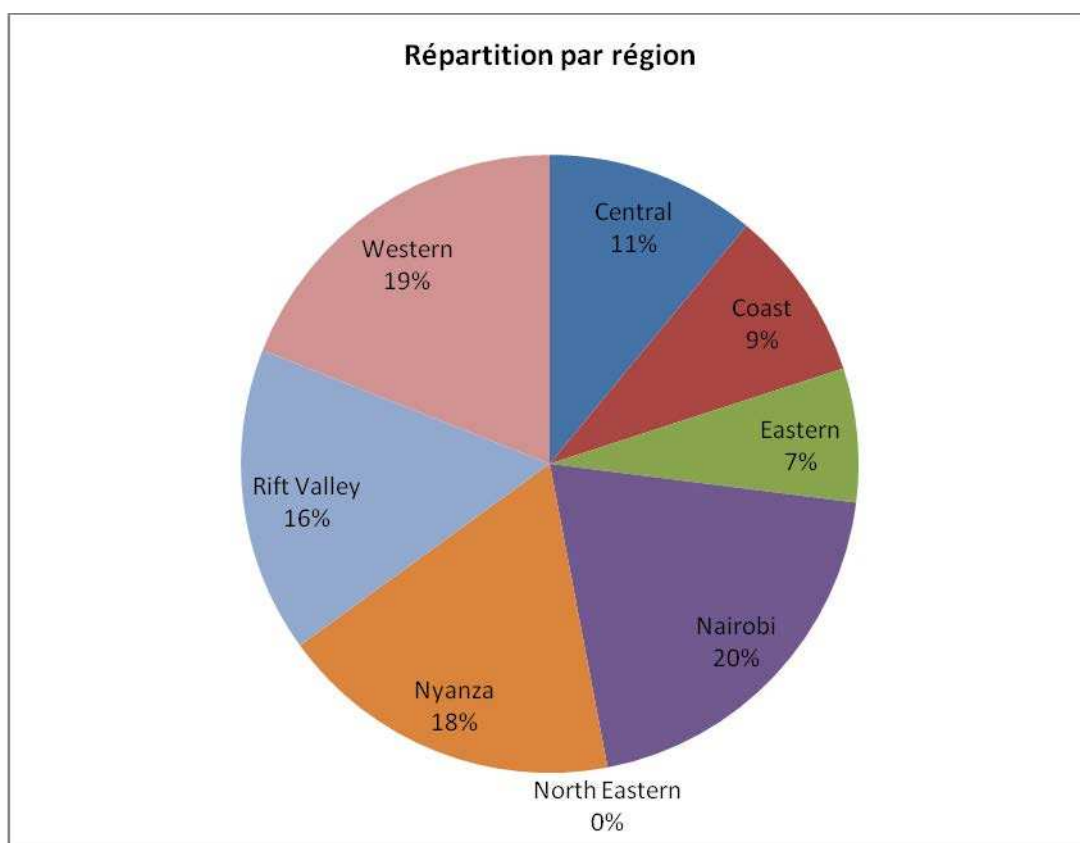


Figure 8 : La répartition des écoles secondaires où l'on apprend le français

2. *ibid.* p. 35.

5.4. L'enseignement de français au niveau universitaire

Dans le troisième cycle d'études au Kenya, la langue française est présente dans les six universités publiques et cinq universités privées. L'apprentissage du français à ce niveau est de façon générale facultatif. Toutefois, certaines universités en exerçant les droits que leur confère leurs chartes respectives ont mis en place certains cours exigeant la connaissance complémentaire d'une langue étrangère.

Pour en illustrer, l'Université de Nairobi, une université publique, exige que tous les étudiants inscrits au cours des études internationales suivent également six mois de cours en langue étrangère. À Moi University, par contre, la langue française est obligatoire pour tous étudiants inscrits en licence au département du tourisme.

Dans les universités privées, les cours de langues étrangères sont disponibles pendant certains semestres et sont recommandées aux étudiants plutôt à titre optionnel. Par contre, l'Université internationale des États-Unis exige un nombre spécifique d'heures à valider en cours de langue avant que les étudiants soient admissibles pour le stage industriel.

Pourtant, afin de donner une représentation plus globale des positions diverses prises par les universités par rapport à la langue française ainsi qu'illustrer l'étendu des programmes d'études disponibles en français au niveau universitaire, notre étude propose la Figure neuf.

	Université	Statut du français
1.	Catholic University of East Africa – Pv	Cours de langue: niveau débutant - facultatifs
2.	Daystar University – Pv	i. Licence en lettres : option études en français ii. Licence en pédagogie iii. Cours de langue : niveau débutant – facultatifs
3.	Egerton University – P	Cours de langue : niveau débutant – facultatifs
4.	Kenyatta University – P	i. Licence en lettres : option études en français ii. Licence en didactiques : option français et une deuxième matière iii. Maîtrise en français: option : a.) Français langue étrangère b.) Linguistique
5.	Maseno University – P	i. Licence en didactiques : option français ii. Français sur objectifs spécifiques (FOS): Tourisme iii. Maîtrise en didactiques iv. Unité doctorale
6.	Masinde Muliro University of Science and Technology - P	i. Licence en didactiques : option français et une deuxième matière ii. Initiation à la langue française – facultative
7.	Moi University – P	i. Cours de français élémentaire : obligatoires en première année ii. Français de Spécialité: option tourisme
8.	Strathmore University – Pv	Cours de langue: facultatifs - niveaux débutant et intermédiaire

9.	United States International University - Pv	Cours de langues élémentaire: obligatoires en premier cycle
10.	University of East Africa: Baraton - Pv	Etudes de langue: facultatives aux débutants
11.	University of Nairobi – P	i. Licence en lettres : option - études en français ii.FOS: options études internationales, tourisme et journalisme iii. Cours de français élémentaire : facultatifs – niveau débutant
Légende - Pv: Université privée P: Université publique		

Figure 9 : Programmes en français au niveau universitaire

À partir des renseignements que fournit le tableau, nous notons que l'éventail de cours mis en place s'étend de ceux destinés aux vrais débutants à une école doctorale. Ce qui prévale, néanmoins, sont les dispositifs ciblant les bacheliers ainsi que les personnes en domaines de spécialisation comme le tourisme.

5.5. D'autres voies d'accès à la langue française

Le réseau de l'Alliance Française au Kenya comprend le siège à Nairobi, et des agences dans les villes principales de Mombasa situé dans la région Coast, Kisumu, à Nyanza et Eldoret situé à Rift Valley.³ Il y a deux ans, L'Alliance Française de Nairobi a généré un établissement secondaire à Buru-Buru, un quartier moyenne classe parmi les plus peuplés de la capitale. Cette démarche vers la décentralisation de cours a été prise en vue de la longue liste d'attente pour certains modules y compris ceux comportant le français intermédiaire et le français commercial.

3. Site de l'Alliance Française - <http://www.afkenya.or.ke/> (17.05.12).

L'expansion de l'Alliance Française renforce son rôle opérateur clé de diffusion de la langue parmi la population kenyane. La population atteinte par L'Alliance Française s'étend des étudiants qui suivent des formations diplômantes aux professeurs de FLE suivant des stages intensifs ou voulant simplement profiter des ressources mis à leur disposition dans le centre de documentation pédagogique. La salle polyvalente et l'auditorium offrent aussi la possibilité d'interaction avec la langue française au cours des événements informels.

Étudier dans les collèges spécialisés est une autre option se présentant aux étudiants kenyans. Afin d'attirer des apprenants, ainsi qu'aiguiser leur avantage concurrentiel, ces collèges, compris dans le sens des établissements d'enseignement du niveau postsecondaires, sont parfois obligés par les demandes du marché d'intégrer le français dans leurs programmes d'études.

Pour la plupart privé, les écoles polytechniques et instituts techniques proposent un enseignement spécialisé orienté vers des domaines distinctifs y compris les métiers du tourisme, l'industrie hôtelière et le journalisme. Bien que le niveau de langue enseigné dans les établissements reste essentiellement de l'élémentaire à l'intermédiaire, l'inclusion du français dans les programmes des collèges ⁴ aurait deux buts : d'une part, offrir aux étudiants un forfait plus attrayant et d'autre part, ils deviendraient des terrains de choix du recrutement par les employeurs.

D'une autre perspective, les médias électroniques aussi jouent un rôle particulier dans la diffusion de la langue française. À titre d'illustration, la chaîne radiophonique nationale, Kenya Broadcasting Cooperation (K.B.C) consacre un total d'une heure et demie par semaine étalé sur trois jours à l'éclaircissement des notions de la langue française à ses auditeurs.

4. Chokah M. M., 2012, op. cit. p. 37 – 39.

La chaîne télévisée, appartenant également à l'état, diffuse des jeux et des concours en français entre les étudiants à l'université. Quant aux personnes dont la compréhension du français est avancée, ils ont outre, accès libre aux sessions de langues dispensées par la Radio France Internationale (RFI).

5.6. Objectifs du français au KCSE

D'après le Kenya Institute of Education (K.I.E.), l'Institut chargé de l'édition des ouvrages scolaires, l'enseignement du français dans les écoles secondaires au Kenya répond à quatre objectifs primordiaux,⁵ à savoir:

- i. Pourvoir les apprenants dans les écoles secondaires avec les compétences linguistiques de base afin qu'ils puissent communiquer en français selon le besoin.
- ii. Donner aux apprenants l'accès aux matériels oraux et écrits en français.
- iii. Faciliter les études supérieures dans des établissements francophones.
- iv. Promouvoir la paix mondiale à travers la compréhension et l'estimation des cultures francophones, par une perception positive des étrangers et leurs cultures respectives.

Une analyse générale des objectifs énumérés révèle la pensée sous-tendant. Tout d'abord, que l'apprentissage de français dans le contexte kenyan vise la communication appropriée aux diverses circonstances. L'apprentissage favorisera également l'ouverture de l'esprit de l'élève aux possibilités du progrès scolaire au-delà de l'environnement local familial.

5. *ibid.* p. 34. ; Voir également documents en annexe : pp. 542-544.

Finalement, enseigner le français aux écoles kenyanes vise à influencer le domaine affectif de l'élève, c'est-à-dire l'aider à parvenir à un certain niveau de entendement et d'estimation de l'autre originaire de la culture francophone. Afin d'assurer que le français soit enseigné dans des meilleures conditions que possibles, les écoles ont un choix de matériel pédagogiques approuvés par le KIE.

Les matériaux pédagogiques fondamentaux disponibles à un prix abordable comprennent les suivants :

- i. Le manuel ou ouvrage de références destiné à l'usage de l'élève. À part des explications et illustrations pertinentes, le manuel sert aussi de source des exercices d'entraînement sur la variété de sujets.
- ii. Une guide pédagogique au professeur présentant de modèles des démarches possibles dans l'enseignement ainsi que des réponses aux exercices proposés aux élèves.
- iii. Une cassette audio illustrant des parties sonores de chaque unité.
- iv. Une cassette d'entraînement des méthodes accompagnées par des bandes sonores illustrant certaines parties des cours.

Ainsi, les méthodes les plus utilisées conformant au curriculum actuel sont Parlons français, Entre copains et Au sommet. Les méthodes auxiliaires surtout celles en provenance des maisons d'éditions françaises, sont aussi disponibles comme ouvrages de référence aux professeurs.

Quant au matériel accessoire, certaines écoles plus douées ont investi en téléviseurs, les disques et lecteurs numériques ainsi qu'en ordinateurs mis à la disponibilité des apprenants. Cependant, les médiathèques au sein de l'Alliance Française régionales fournissent aux intéressés des ressources additionnels leur aidant à améliorer leur connaissance de la langue française.

5.7. Activités parascolaires au soutien du français

Selon un rythme qui leur convient, les écoles situées dans la même région assistent à un courant d'interactions organisées par des partenaires en action éducative.⁶ Les activités prises en compte dans le programme global scolaire tournent autour de cinq thèmes principaux ainsi qu'elles servent de complément à l'apprentissage en style classique.

En premier lieu, le festival de théâtre organisé en tant que concours de théâtre à niveau, a lieu le premier trimestre de chaque année scolaire. L'événement organisé principalement par le Ministre d'éducation et financé par des partenaires en éducation donne occasion aux élèves de présenter des pièces de théâtre originales ou adaptées. Les présentations au festival sont faites en anglais, la langue d'apprentissage, en swahili, langue nationale et en français, la seule langue étrangère qui se présente au concours depuis une dizaine d'années.

Ensuite sont les manifestations commémorant la semaine de la francophonie. De façon générale profitant d'une grande visibilité, elles suivent le modèle générique de la fête dans le monde francophone. Ainsi, pendant deux semaines du mois de mars, une série de rencontres linguistiques et culturelles sont organisées dans des régions, les hôtes prioritaires étant des écoles ou d'autres établissements où l'on apprend le français.

La troisième manifestation impliquant la participation intensive des élèves de français est le festival de musique et de chant. Comme c'est le cas pour le concours de théâtre, le festival de musique est géré par le Ministre d'éducation, cette fois-ci en deuxième trimestre de l'année scolaire.

6. Chokah M. M., 2012, op. cit. p. 36.

L'évènement permet aux élèves de s'exprimer en langue française à travers la récitation de poèmes et la dramatisation des récits en cadre individuel ou en chorale.

Son objectif étant d'encourager une élocution claire chez des élèves, l'accent est mis sur les paramètres ayant le rapport avec la diction: voire, l'articulation, l'intonation, le débit et les pauses afin d'assurer la communication efficace.

En vue de la place importante qu'occupe l'évaluation sommative dans le système scolaire, les journées de révision collective en français sont mises en place au profit des bacheliers. Tenue sur le plan régional au cours des deuxièmes et troisièmes trimestres scolaires, l'objectif principal des sessions est de faire rappeler aux élèves les outils et les stratégies qui leur seraient utiles tandis qu'ils passent les épreuves en française. Les séances sont dirigées par les professeurs invités qui procèdent par un éventail d'activités à accomplir en groupes.

À part les journées de rattrapage en commun, les journées françaises sont aménagées par des écoles en collaboration avec le comité régional d'association des professeurs de français, la Kenya Association of Teachers of French (K.A.T.F.). La journée fournit aux élèves l'occasion de rencontrer leurs confrères venant d'autres écoles.

Ensemble, ils font des présentations créatives en français en ambiance conviviale. Les prix et cadeaux offerts aux différentes catégories d'intervenants sont pour la plupart, subventionnés par le Bureau linguistique et le comité de pilotage régional.

Ces dernières années, le public francophile au Kenya bénéficie de plus des centres de ressources disposant la technologie de haute gamme. À présent, il existe 19 centres de ressources dédiés à l'enseignement du français dans le pays ; huit implantés dans les écoles secondaires, six dans les départements de français universitaires et cinq au sein d'autres établissements d'apprentissage.

Ces dispositifs dont la mise en place est assurée et financée par le Bureau de coopération linguistique sous une convention financière, précisément les Fonds de solidarité prioritaire (FSP) visent deux fins spécifiques : au premier plan, à fournir des régions différentes avec la technologie de pointe servant d'appui dans l'enseignement et l'apprentissage du français.

Le projet cible, au deuxième plan, donne une meilleure visibilité aux centres de référence, qui sont à la fois accessibles aux autres institutions où l'on apprend le français et promoteurs de recherche.

Enfin, un séjour d'un mois en France, ou en territoire d'outre-mer dont la prise en charge est assurée par le Bureau de coopération linguistique française au pays fut parmi les récompenses que reçoivent les lauréats des festivals de chant et de théâtre comme les deux meilleurs élèves à l'épreuve finale en français du KCSE, à savoir le meilleur garçon et la meilleure fille.

5.8. Évaluation sommative en français

Au bout de la quatrième année du cycle d'études à l'école secondaire, les élèves passent les examens permettant ceux qui réussissent d'être titulaires du diplôme KCSE. L'examen en français, comme toutes les autres matières du groupe cinq est examiné en trois épreuves:

Le premier examen, désigné 'papier un' comporte des questions de compréhension orale et d'expression écrite. Ayant une durée de deux heures 45 minutes, elle est notée globalement sur 45 points. La partie compréhension orale est constituée d'une dictée notée sur cinq points et puis de quatre à cinq textes enregistrées avec des questions de compréhension qui sont notées sur 15 points.

Dans la section d'expression écrite, les élèves écrivent deux rédactions : la première, relevant des aspects du français fonctionnel est notée sur 10 points et la deuxième, une composition créative basée sur un récit, est notée sur 15 points.

De la même façon, la deuxième épreuve, ‘papier deux’ comprend deux sections : la grammaire et la compréhension écrite. Ayant une durée d’une heure et demie, chaque partie est notée sur 15 points.

Le ‘Papier trois’ l’épreuve final, qui au contraire à la numérotation qu’il porte est passé un mois avant les papiers un et deux, examine les aspects de l’expression orale. L’épreuve orale dont la passation dure environ 15 à 20 minutes porte 25 points,⁷ c’est-à-dire un quart des notes attribuable à l’examen en français.⁷ Pendant l’examen, l’élève aura trois tâches à faire, précisément, une lecture d’un texte d’environ 150 mots à haute voix, section à laquelle cinq points sont attribués.

La deuxième tâche, également notée sur cinq, comporte un exposé sur un sujet que le candidat choisit à l’aveugle parmi quatre cartes à examiner. L’élève aura 15 minutes de préparation avant qu’il est invité à passer l’examen pendant une durée pareille. La dernière partie de l’examen oral consiste d’une conversation dirigée par l’examineur. Evaluée sur 15 points, le candidat répond aux questions que l’on lui pose sur un maximum de quatre thèmes choisi des suivants :

- i. La vie scolaire
- ii. La vie en famille
- iii. Les voyages et le transport
- iv. Les sports et les loisirs
- v. L’environnement
- vi. Les projets pour l’avenir
- vii. La formation et les métiers
- viii. La vie en ville et à la vie à la campagne
- ix. Les nouvelles technologies
- x. La francophonie

7. Voir le protocole d’évaluation en annexe : pp. 545-548.

Le but global de l'évaluation en orale étant de favoriser plus la créativité et non seulement le réemploi du vocabulaire commun de la classe, l'exercice tourne autour trois orientations pédagogiques, voire : stimuler, encourager et améliorer la compréhension de la langue tant orale qu'écrite ; provoquer, stimuler l'expression orale spontanée et développer la manipulation de registres de la langue orale plus complexes et plus analytiques que descriptifs.⁸

Le nombre de candidats se présentant pour l'intégralité de l'épreuve finale en français évolue autour d'un chiffre de 2400 candidats. Nous présentons les données couvrant les dix ans les plus récents sur la graphique suivant, voire la Figure dix:

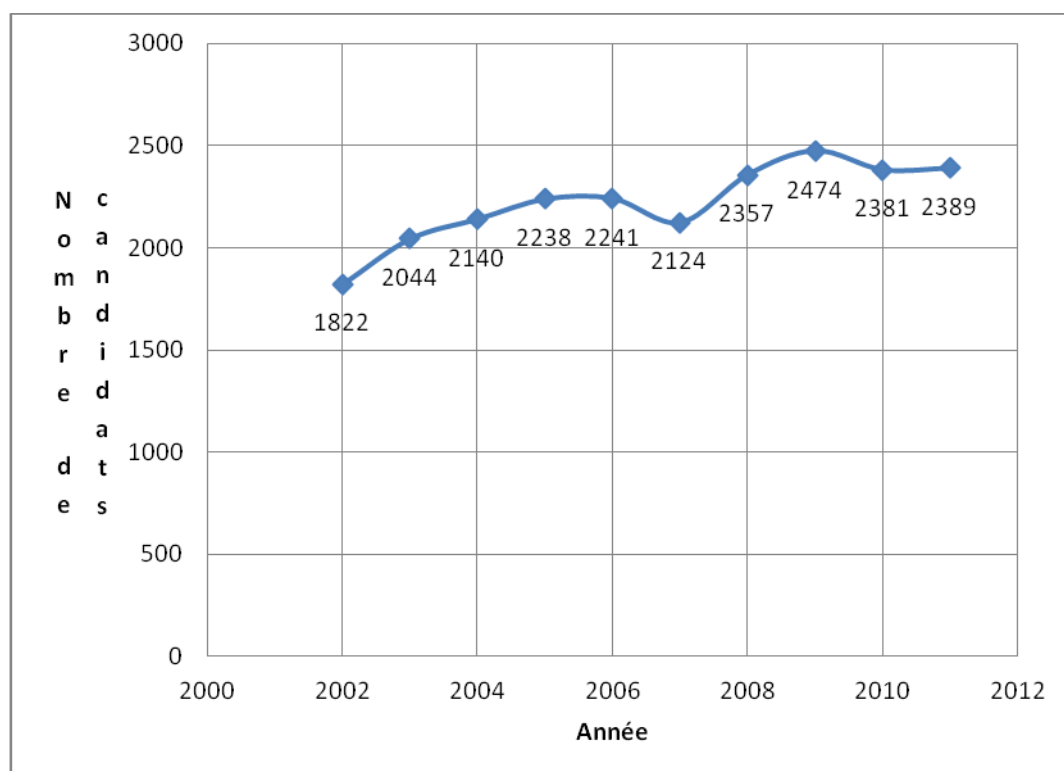


Figure 10 : Évolution des affectifs des élèves passant l'examen final en français entre 2001 et 2012

8. Baté M., Sept. 1974, 'Techniques d'enseignement du français oral', p. 37, in le FDM, n° 107, « Pédagogie concrète », pp. 36 - 42.

La notation finale du français, comme pour toutes autres matières est faite sous forme de lettres allant de A à E : 'A' signifiant un résultat excellent correspondant à 12 points, à 'E' qui équivaut à 1 point et indique l'échec. Pour pouvoir entrer à l'université publique, il faut en théorie, avoir obtenu une moyenne égale ou supérieure au C+ correspondant à un minimum de 63 points agrégés de sept matières pour les garçons et 61 points pour les filles.

Néanmoins, la concurrence dure entre les élèves résulte parfois à la révision des barèmes par rapport aux filières universitaires. Pour suivre une licence en français, l'élève aurait obtenu d'abord le moyen exigé pour l'entrée à l'université et puis au moins le même grade, c'est-à-dire un C+ en français.

5.9. Profil des professeurs de français

Selon l'annuaire des professeurs de français, le corps professoral compte approximativement 380 professeurs dans les écoles secondaires publiques. La plupart des professeurs de français sont recrutés et puis affectés aux écoles par The Teachers Service Commission (TSC). Ceux-ci bénéficient, par conséquent, de statut de fonctionnaire. Pourtant, depuis 1999 le recrutement se fait à la base des concours régionaux décentralisés.

Toutefois, afin de combler un besoin temporaire, les écoles ayant des ressources financières ont la liberté d'embaucher des professeurs en dehors du concours. Selon les données disponibles jusqu'à fin janvier 2012 et sur la base du diplôme le plus récemment reçu, la communauté d'enseignants de français est ainsi répartie :

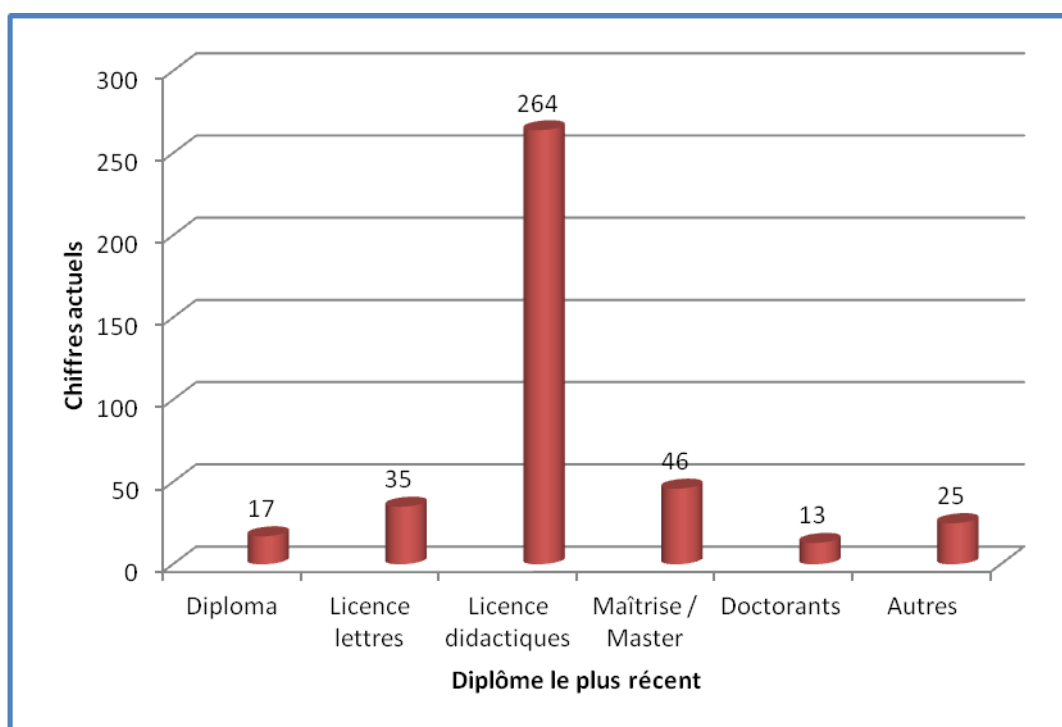


Figure 11: Répartition de professeurs sur base de diplôme

Notons que 69,47% de professeurs de français en fonction ⁹ sont titulaires d'une licence en didactiques. Le pourcentage, cependant, ne comprend pas le 9,21% aussi embauchés en fonction pareille mais sur la base de licences dissemblables comme la licence en linguistique ou la licence en traduction. Au moment actuel, 4,47% de professeurs possédant un Diploma en éducation se trouvent dans les écoles secondaires.

Étant donné que presque la moitié de professeurs de français entre en fonction détenant ce diplôme de base, ¹⁰ le chiffre plutôt marginal s'expliquerait en vue des ouvertures disponibles aux tenants d'améliorer progressivement leurs qualifications professionnelles et parvenir à obtenir la licence.

9. Chokah M. M., 2012, op. cit. p. 99 – 102.

10. ibid. p. 18.

Quant aux qualifications professionnelles supérieures, 12,1% de la fraternité professorale détient d'une maîtrise en français. Les professeurs ayant ce diplôme trouvent des opportunités d'avancement professionnel en tant que maîtres de conférences dans les collèges spécialisés tandis que 3,42% sont docteurs.

Le français est la seule matière au Kenya dont les professeurs appartiennent à une affiliation légitimement reconnue par le gouvernement voire, la KATF.¹¹ Le réseau associatif réunit des professeurs de professeurs à tous niveaux, autour des projets de formation, la recherche et l'innovation pédagogique. Dynamisé par le vecteur d'Internet, l'Association de professeurs de français connaît l'adhésion d'environ 270 professeurs exerçant leurs fonctions dans des établissements publics ainsi que privés.

Par l'intermédiaire de l'association s'annonçant « ouverte aux professeurs de français, chercheurs et tout autre personne ayant un intérêt en français »¹² certains professeurs ont pu accéder aux postes dans des différents établissements différents.

Certaines activités leur ont proposé à un rythme régulier à savoir : des stages pédagogiques, la formation continue selon les besoins particuliers des professeurs ainsi que la coordination des activités extra-professionnelles ayant lieu dans les régions y inclus leur participation dans les festivals culturels et d'autres concours porteurs aux enseignants.

Grâce au dynamisme de l'association attesté par la fréquence des réunions professionnelles régionales ainsi qu'aux opportunités de profiter des séjours linguistiques surtout en France, les professeurs de français sont souvent considérés par leurs collègues d'être une communauté d'enseignants gâtés.

11. Voir site web : <http://www.katf.org/>

12. *ibid.*

En surcroît, avec le soutien du Bureau linguistique, de l'ambassade de la France au Kenya, les professeurs de français assistent aux stages thématiques répondant à leurs besoins professionnels.

Ces formations, conçues dans un regard professionnalisant, misent sur la formation continue permettant le développement et le renforcement des habiletés enseignant. Une décennie de partenariat avec certaines universités françaises, précisément entre 1997 à 2008, a permis à 112 professeurs d'obtenir un diplôme français dont un master, 38 maîtrises et 32 licences en Français langue étrangère.

5.10. Le statut général du français au Kenya

Il paraît clair que la langue française soit répandue au Kenya malgré le manque de liens de proximités géographiques avec des pays francophones. De ce fait, le français en tant langue d'usage habituel reste pour les kenyans, un phénomène portant des traits de l'exotique.

Ainsi, relatif à son statut officiel, nous y entreverrions une lacune, ceci puisqu'à ce jour aucun document en tant que décret, servant à définir la politique linguistique par rapport aux langues étrangères n'existe. Par conséquent, la langue française, comme toute autre 'langue étrangère' au Kenya ne détient de statut officiel, c'est-à-dire, statut veillé par le protocole législatif.

Le statut à accorder au français est par conséquent, à déterminer au premier lieu par les établissements scolaires à titre plutôt particulier. Ainsi, au lycée Denis Diderot que fréquentent un nombre important des kenyans, le français y est langue d'apprentissage du premier plan. De façon pareille, les écoles internationales distribuées dans les grandes villes définissent leur propre politique par rapport au français.

En deuxième lieu, ayant établi que le pays manque de contact régulier avec des locuteurs naturels du français, c'est le marché de travail qui jouerait à la fois le rôle stabilisateur et celui valorisant par rapport l'apprentissage de la langue. À

titre d'illustration, la présence des bureaux régionaux des Nations Unies dans la capitale et dans certaines villes frontalières à savoir : le programme des Nations Unies pour les établissements humains (PNUEH), le Programme pour l'environnement (PNUE) et l'Agence des Nations Unies pour les réfugiés (ANUR) dont le recrutement aux postes critiques exige de façon explicite un niveau certain de communication en français sont de manière générale, les employeurs de choix dont l'accès soit empêché par le manque de qualification langagière indispensable.

CHAPITRE 6

METHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNÉES

Ce que signifie le mot recherche ? Vivre
pleinement la question.

Edgar Morin

6.1. Remarques préliminaires

Notre intérêt aux phénomènes liés à l'apprentissage et à la communication orale en langue étrangère remonte aux années vécues comme professeur de la langue à l'école secondaire. L'année scolaire aboutit, les résultats récoltés ne renvoyés pas forcément aux buts visés surtout dans le domaine de l'expression orale, compétence semblant d'être tributaire naturel de l'apprentissage de la langue. En plus, les discussions menées parmi des contemporains ne fournissaient que des commentaires anecdotiques par rapport aux capacités des élèves de s'exprimer en français.

Désireux à la fois d'apprendre et de comprendre les facteurs pertinents à l'interaction en orale dans notre contexte particulier, nous avons ainsi adopté la posture visant les hypothèses comme provenant « du mélange paradoxal de la volonté du chercheur de comprendre, son « agilité » intellectuelle et son ouverture »¹ aux faits imprévus.

Ayant établi l'enjeu de la recherche, notre objectif a consisté de définir un dispositif méthodologique à partir duquel saisir les coefficients détenant un rôle au développement et à l'évolution attendue de la dimension orale en langue étrangère.

Nous nous intéressons en même temps au repérage de la manière dont ces facteurs-ci seraient inscrits dans le vécu pratique des élèves.

1. Freyssinet-Dominjon J., 1997, Méthodes de recherches en sciences sociales, Paris, Montchrestien, p. 11.

Afin de parvenir à notre objectif, nous avons adopté une progression méthodologique apte à nous donner une base fiable de données à partir de laquelle faire les analyses. Favorisant l'approche à la fois quantitative et qualitative, notre étude a mis en œuvre le recueil de données à par l'intermédiaire de trois dispositifs, à savoir:

- i. Un questionnaire écrit aux élèves
- ii. Des sessions d'observation de cours
- iii. Un entretien semi-directif destiné aux professeurs de français

C'est ainsi que dans les limites de ce chapitre nous présenterons les grandes lignes de notre procédé. Nous entreprendrons, ensuite d'articuler de façon cohérente les résultats de notre analyse des données retenues dans un chapitre subséquent.

6.2. Critères de sélection du public d'enquête

Le public sur lequel est axée notre recherche est au niveau général composé du public d'écoles secondaires kenyanes. Plus spécifiquement, il comprend au premier plan, dix écoles où nous avons distribués des questionnaires. En second lieu, six classes qui ont subi aux observations en session. Pour conclure notre travail au terrain, nous avons eu du contact personnel avec certains professeurs de français.

Sur le plan géographique, les écoles sélectionnées sont situées dans sept régions administratives du pays. Nous précisons que l'étude manque de représentation de la huitième région puisque jusqu'à moment où nous avons mis fin à notre travail au terrain, aucune école secondaire n'y assurait des cours de français.

Néanmoins, comme stratégie compensatoire, et voulant arrondir le nombre des écoles participantes, une école de plus a été choisie des deux régions ayant les effectifs se montrant les plus importants en français. En outre, souhaitant tenir

en compte les critères paralinguistiques du pays dans l'ensemble de notre étude, le choix d'écoles tant dispersées nous a semblé crucial car ils renforcent le caractère représentatif de notre échantillon.

Avant de lancer le recueil pratique de données au terrain, il nous a semblé essentiel de dresser un guide de critères fondamentaux nous aidant à délimiter les écoles admissibles à l'étude. Par la suite, les indications ci-énumérées ont orienté la construction de l'échantillon convoité.

Tout d'abord, le critère primordial a exigé que le français soit enseigné comme matière évaluable dans l'école. Dans ce visé, nous avons également montré une prédilection pour les écoles où l'on a appris la langue française de rythme continu pendant au moins trois années.

Le deuxième critère de référence renvoyait aux effectifs en classe de français. Prenant en compte le contexte d'apprentissage et des contraintes générales soutenues relative à l'apprentissage du français, nous avons ainsi prescrit la limite basse pour chaque classe à sept élèves.

À cet égard et cherchant à avoir un échantillon inclusif, notre étude a choisi de mener les différentes étapes de la recherche dans les trois catégories d'écoles au pays, c'est-à-dire : dans les écoles nationales se montrant les plus douées sur le plan des ressources ; celles provinciales comprenant la plupart des écoles secondaires du pays, et finalement, les écoles districtes qui se révèlent les plus modestes aux multiples niveaux.

Le troisième critère, touchant aux professeurs, postulait que l'établissement choisi ait un professeur formé pour l'enseignement du français. Conscient que la pénurie de professeurs de français dans certaines régions du pays occasionne des mutations fréquentes, pour les observations, nous avons privilégié des professeurs ayant exercé dans la même école pendant une période minimale de 18 mois.

Finalement, afin de donner en sens d'homogénéité sur le plan du programme scolaire ainsi que sur le plan des matériaux de référence, il nous a été essentiel que les écoles soient classifiées comme publiques.

6.3. Dispositif principal : Le questionnaire

Un questionnaire a été élaboré et proposé aux élèves avec pour objectif d'enquêter trois éléments, voire sur l'utilisation du français oral dans des situations de communication, les difficultés qu'ils éprouvent ainsi que les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour surmonter les difficultés identifiées.

La perspective quantitative du dispositif nous a intéressées puisque nous voulions générer des chiffres à la fois descriptifs nous permettant de dénombrer la population faisant notre échantillon aussi précisément que comme explicatif ² puisqu'elle met en évidence un rapport de cause à effet entre la série de phénomènes discernés. Enfin, le recueil de données à l'écrit, à notre avis, donnait une forme d'homogénéité aux informations collectées.

Notre questionnaire comporte trois catégories d'items dont l'intégralité des réponses fournies devrait nous permettre de dessiner le profil général des répondants. Le premier groupe d'items sert de recueillir des informations factuelles sur l'âge, le genre et les classes des élèves. Dans cette partie du questionnaire, nous recueillons également l'information pertinente par rapport au statut de la langue française dans le programme scolaire.

Quant aux items substantifs du questionnaire, d'une part, les questions ouvertes nous permettent de recueillir des informations sur le parcours sociolinguistique des élèves, les représentations qu'ils ont de la langue française ainsi que leurs pratiques langagières, notamment en contexte scolaire.

2. *ibid.* p. 61 - 66.

Les items fermés, de leur part, nous permettent de fournir du cadrage de réflexion visant à repérer à quel point les répondants seraient conscients ou non des stratégies qu'ils emploient pendant l'interaction verbale en langue étrangère, surtout lorsqu'ils discernent particulières des difficultés au cours d'une interaction

Nous sommes allées à chacune des écoles choisies en tant qu'animateurs des événements parascolaires qui y tenaient lieu. Ayant débuté au mois de janvier 2010, le travail au terrain a perduré six mois. Nous nous rappelons que les séances d'animations durant à peu près deux heures sont surtout consacrées à promouvoir la langue française au niveau régional.

Les langues de communication étant le français et l'anglais, nous les avons jugés convenables comme arrière-fonds pour la mise en œuvre de notre exercice de recueil de données auprès des élèves.

	Région	Nombre d'écoles impliquées dans l'étude	Événement principal
1.	Central	1	Séance de révision
2.	Coast	1	Présentation théâtrale
3.	Eastern	1	Festival de chant
4.	Nairobi	1	Journée d'orientation et de conseil à visés professionnels
5.	Nyanza	2	Journée française
6.	Rift -Valley	2	Journée académique
7.	Western	2	Journée d'orientation à visée professionnel

Figure 12 : Régions et événements de rencontres

La Figure 12 résume l'information pertinente aux régions ainsi que les occasions nous offrant la possibilité des rencontres informelles avec le public ciblé.

Cherchant à effectuer une analyse reposée sur un échantillon bien représentatif, nous avons distribués des questionnaires aux élèves provenant des écoles de sept régions du pays, c'est-à-dire : Central, Coast, Eastern, Nairobi, Nyanza, Rift-Valley et Western. Les régions étant éloignées l'une de l'autre.

Nos contraintes les plus importants ont été relatives aux logistiques par rapport à la communication, dans le sens général du terme. Ainsi, en contrepartie de notre prévision initiale, nous avons entrevu qu'il serait déconseillé de mener des visites consécutives au cours de la même semaine.

La deuxième contrainte avait à faire avec les aspects organisationnels des événements de cadrage dont deux exemples se distinguent. Dans une instance particulière, la région en question, à la dernière minute, a substitué l'école d'accueil. Rappelons qu'en principe c'était avec celle-ci nous avons convenu de distribuer des questionnaires. Dans un deuxième incident, l'école de réception a reporté, par deux semaines, l'événement prévu sans avoir averti l'équipe qui de sa part avait déjà entrepris le voyage à l'emplacement.

6.3.1. Modalités de passation du questionnaire aux élèves

Comme c'était le cas avec toute autre rencontre avec des élèves, les questionnaires n'étaient proposés aux élèves qu'après avoir obtenu le consentement préalable des professeurs en charge. Concernant les procédés régissant la passation des questionnaires, il nous semble utile de souligner les aspects suivants :

Pendant cinq occasions, ce n'était qu'à la fin de chaque animation, à la suite de la session interactive ouverte à l'assistance que nous avons proposé le

questionnaire aux élèves. Au cours des trois sessions restants, nous l'avons présenté aux élèves en avance pour cause simple de gagner du temps.

En présence des professeurs responsables, nous avons pris quelques minutes pour exposer l'objectif de l'exercice ainsi que la démarche à suivre en remplissant le questionnaire. Les sessions du face-à-face ont été plutôt informelles car l'équipe de la recherche était facilement disponible pour fournir des renseignements supplémentaires où l'on avait besoin. À part l'exigence que les élèves s'abstiennent de discuter les items du questionnaire entre eux, les répondants étaient libres de s'installer où ils seraient mieux à l'aise durant l'exercice.

Cela étant, nous n'avons pas remarqué de cadre typique où l'on a complété l'exercice. À titre d'illustration, nous avons perçu qu'un groupe l'a passé à l'extérieur du théâtre de spectacles ; pour un deuxième, la bibliothèque était le lieu de choix. Enfin, réaliser l'exercice allongé à la pelouse a apparu plus attrayant aux certains élèves. Cependant, pendant une occasion unique, les élèves se sont installés dans une salle rangée et ceci vu que qu'ils y étaient déjà au moment où l'on a proposé la distribution des questionnaires.

Finalement, comme les rencontres nous donnant l'opportunité de dispenser les questionnaires étaient ouverts aux écoles voisines, certains élèves parvenant des établissements d'apprentissage ne répondant pas à nos critères de départ se sont tant présentés pour l'exercice. Toutefois, leurs questionnaires ont été dûment enlevés pendant le triage des questionnaires.

6.3.2. Phase de pré-test

Le questionnaire de prospection a été proposé à un échantillon réduit de trente-sept élèves dont le profil correspondait à celui de l'échantillon final. En proposant l'enquête préalable, notre objectif a été de vérifier un certain nombre d'attributs relatifs à notre dispositif, dont sa « maniabilité », et sa

« recevabilité ».³ Ainsi, suite à l'exercice préparatoire, certaines modifications ont été opérées au questionnaire ultime, à savoir :

6.3.2.1. Langage du questionnaire

Tout d'abord, le questionnaire préliminaire a été rédigé en français. Nonobstant la vulgarisation des termes y employé, des difficultés se sont posées au niveau de questions ouvertes. Les quatre items, demandant d'expression libre ont parfois constitué un défi vu que certains élèves ont sollicité la transposition de leurs réponses.

Par la suite, l'étude a gardé la formulation générale des items, proposant cependant le questionnaire final en deux versions, c'est-à-dire une en anglais et la deuxième en français. Ainsi, les élèves étaient, par conséquence, libre à choisir la langue dans laquelle ils préféraient travailler.

6.3.2.2. Rangement des questions

Notre questionnaire d'essai comportait trois sections dominantes marquées comme I, II et III respectivement, chaque sous-division à son tour comportant des items numérotés en lettres. Nous avons remarqué, ultérieurement, que notre organisation a suivi l'agencement classique des examens proposés à ce niveau scolaire. Pour éviter que les deux documents aient tant de similitudes, nous avons supprimé certains items ainsi que la numérotation générale.

Retenant que deux sections du dispositif, la nouvelle disposition du questionnaire a aussi eu l'effet de réduire les pages à traiter de trois à deux.

3. *ibid.* p. 76.

6.3.2.3. Durée et lieu d'administration du questionnaire

La suppression de certains items du questionnaire a eu l'effet de réduire le temps moyen de passation de 25 à 15 minutes. Pendant le pré-test, les questionnaires étaient remplis en classe, c'est-à-dire dans un espace très formel donnant l'impression aux répondants d'être en train de passer une épreuve. L'analyse de données recueillies au cours de cette phase a exhibé l'inquiétude de ne pas vouloir avoir tort. En d'autres mots, les élèves cherchaient à fournir 'la bonne réponse' ; ceci illustré par de nombreuses ratures et les marques d'ambiguïté sur les questionnaires.

6.3.2.4. Aspects pratiques de son administration

Par la terminologie 'aspects pratiques', notre étude se réfère aux effets de l'administration du questionnaire par un tiers, c'est-à-dire effectué loin du regard de l'équipe de recherche. Du pré-test, nous en avons tiré certains enseignements, voire : ayant donné l'accord à participer au pré-test, certaines écoles ont préféré que l'on envoie le questionnaire par courriel électronique. Nous avons constaté un rapport directement proportionnel entre l'outil de communication et le taux de retour aux chercheurs.

La deuxième difficulté qui s'est présentée concernait les délais entre l'envoi initial et le retour des réponses aux courriels de suivis. Parfois, il a incombé à l'équipe de recherche d'entreprendre un voyage à l'école respective pour reprendre les questionnaires qui parfois n'étaient pas encore remplis. En vue de l'expérience vécue pendant le pré-test, nous avons exigé pendant la session finale de passation que les questionnaires soient remplis sur place et une fois complétés, qu'ils soient déposés avec notre équipe.

6.4. Dispositif complémentaire : Observation physique de cours

6.4.1. Remarques initiales

Partant de la conception de la notion d'observation des classes comme le processus de description objective des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, l'objectif principal que visé la démarche était d'« observer, décrire, et interpréter »⁴ la réalité en classe de langue. En outre, le processus reste « *externe au champ didactique et à l'intentionnalité de ses acteurs, des phénomènes prévus ou du moins interprétables par des théories constituées.* »⁵

Lors de notre recherche, l'observation a servi d'outil de recueil de données sur le vif, permettant celui qui mène l'enquête d'occuper une position stratégique soumis aux exigences du moment, afin de donner un regard attentif aux mécanismes circonstanciels⁶ et appréhender leur rapport avec l'apprentissage de la langue française. À cet égard, le dispositif permet également la saisie immédiate de données et la confrontation des ambiances d'où elles proviennent.

Pour instruire notre démarche, nous nous sommes appuyés sur certaines théories didactiques afin de parvenir à des fins distinctes. De ce fait, les théories extra-didactiques⁷ servent de référence durant l'investigation des enjeux en classe de langue.

3. Charlier J.- É. & Moens F., (éds.), 2006, Observer, décrire, interpréter : un état de méthodes en sciences sociales, INRP, p. 53.

5. Puren C., 1999a, 'Observation de classes et didactiques des langues', Présentation du n° 114 (avril-juin) d'Etudes de linguistique Appliquée sur « L'observation de classes », p. 2 de 7.

6. Charlier J.- É. & Moens F., (éds.), 2006, op. cit. p. 55.

7. Puren C., (coord.) 1999b, « *L'observation de classes* » : revue de la didactologie des langues – cultures : éla, Paris, avri l- juin 1999, p. 134 - 135.

Par conséquent, les interactions entre des élèves eux-mêmes ainsi que les rapports oraux entre les élèves et le professeur seraient mis en relief. Ceci signifie, en outre, que les stratégies d'apprentissage discernables autant que les mécanismes de construction de l'interlangue seraient à déterminer.

Quant aux théories intra-didactiques, elles nous fournissent d'appui par rapport aux traces de courants méthodologiques informant les pratiques du professeur.

La Figure 13 résume, de façon succincte, l'orientation théorique⁸ avisant non seulement dans la formulation des hypothèses sur les rapports entre les multiples notions en contexte, mais aussi dans la construction de notre schéma d'observation.

Théorie appropriée	Éléments pertinents
Extra-méthodologique	Rapports sociaux Stratégies de compensation lexicale Nature de productions verbales
Intra-méthodologique	Trace des méthodologies appliquées Stratégies de renforcement des savoirs Distribution de la parole

Figure 13 : Orientation théorique avisant la recherche

8. Puren C., 1999b, op. cit.

6.5. Contact avec les écoles

Le contact avec les écoles où nous pouvions effectuées les observations par l'intermédiaire de connaissances faites préalablement. À cet égard, nous l'avions trouvé pratique de fait une sollicitation personnelle aux professeurs avec qui nous avons déjà tissé des liens sociaux et professionnels. Ainsi, prenant davantage l'opportunité offerte par une rencontre organisé par l'Association des professeurs, nous avons présenté le sujet de l'étude en termes généraux, tout en soulignant sa position comme une observation sans participation. Le but de l'étude, de ce posture, consistait à décrire et non à juger l'enseignement en salle de classe.

En outre, chaque enseignant a été informé que la participation aux sessions d'observations l'engageait à se prêter à remplir un questionnaire le jour même de l'enquête. Par ailleurs, les volontaires ont été assurés de la discrétion à propos des informations qui pourraient leur causer préjudice. De ce fait, l'identité des enseignants comme celle des élèves est désignée à l'aide de lettres alphabétiques. Suite à notre rencontre d'orientation, sept professeurs se sont montrés volontaires à participer dans le projet de recherche.

6.5.1. Exercice de pilotage

Les observations pilotes ont été menées au cours du troisième trimestre de l'année scolaire, c'est-à-dire entre les mois de septembre à novembre auprès de trois classes répondant aux paramètres définissant l'éligibilité du public écolier à l'étude. Cette étape d'orientation au terrain avait comme objectif principale, la vérification de la fiabilité de notre dispositif de recherche.

La phase telle qu'elle a été construite nous a permis, premièrement de construire un plan d'observation prévoyant les faits pertinents à enregistrer, et en deuxième lieu, à distinguer clairement les faits des commentaires tant qu'ils ont été capté. Suite à l'exercice pilote, des modalités ont été fixées quant aux

certaines paramètres comprenant la technique de prise de notes et, élément crucial, la durée maximale des observations.

6.6. Les observations définitives

Quatre mois après l'étape de pilotage, notre recherche a mené six séances d'observation pendant deux semaines du premier semestre qui, au Kenya, se déroule de janvier à avril. Il serait utile à préciser que les classes observées sont indépendantes du premier groupe comportant l'échantillon de pilotage. La clarification faite, nous entreprenons à élaborer, dans les paragraphes suivants, les parcours réalisés afin de mener les observations dans le terrain d'étude.

Une fois arrivée à l'école, il a incombé au professeur de français à nous présenter, soit au directeur de l'école soit au chef de son département. Cet exercice protocolaire a servi de donner la légitimité à notre présence dans l'institution. Avant d'aller au rencontre des élèves, nous nous sommes mis en accord sur l'horaire et la classe qui éprouverait à l'observation.

Parmi les élèves, en classe, le professeur de français a pris soin de nous présenter en tant que chercheurs venant de l'université car nous avons veillé à présenter l'enquête comme une étude universitaire. Puis, nous avons pris un moment pour rassurer les élèves que notre intention n'était que d'observer le déroulement du cours, pendant lequel nous réalisions certains enregistrements.

Il faut noter que la durée d'observation a variée selon l'horaire de l'établissement spécifique.

À titre de vérification, les sessions observées dans les classes D, F, H et J, chaque cour avait une durée de quarante minutes. Quant à E et G, nous avons eu une heure de cours par école à notre disponibilité. Répondant à l'attente de notre étude, les sujets thématiques abordés pendant les cours étaient autant variés faisant de chaque séance d'observation une opportunité d'apprentissage à neuf, et nous en donnons certaines précisions :

Dans la classe D, le cours a été construit autour la thématique des projets de l'avenir. Les élèves, partant d'un dialogue fourni par le professeur, devaient décrire leurs projets pour le weekend prochain à l'écrit et puis à l'oral. Les élèves faisant partie du groupe E étaient débutants ayant suivi les cours en français pendant environ deux mois au moment de l'observation.

La leçon, ancrée sur la géographie du continent Africaine et les nationalités des différentes personnes sélectionnées préalablement par le professeur visée à sensibiliser les élèves au genre par rapport au pays, et également, aux formes différentes de l'adjectif de nationalité.

La classe F, quant à lui, étudié un aspect de grammaire classique, spécifiquement sur l'emploi du passé composé et l'imparfait dans un récit. Partant d'un document enregistré, les points que soulignés le professeur étaient parfois ponctués par des courts exposés des élèves.

Une présentation audio-visuelle des étapes préparatoires vers la confection d'un repas a comporté le contenu de la leçon en G. Ayant déjà appris les noms des ustensiles différents, les élèves ont dû travailler en groupes pour 'réaliser' un repas de leur choix. Il nous incombe a signaler que sur le plan d'effectifs, cette classe était la plus nombreuse que nous avons pu observer.

Ensuite, la classe formant le public en H aussi suivait in cours de grammaire dont le sujet était de se renseigner et donner des renseignements en ville. Pour compléter l'inventaire de thèmes abordés par les classes, nous avons assisté à un cours de correction d'exercices de compréhension orale en classe J.⁹ La gamme étendue de variété offerte, en termes de lieux physiques, comprenant le contenus de cours, comportement du public thématique ainsi que la diversité en réponses des élèves a rendu la phase d'observation de l'étude au terrain une des plus engageantes.

9. Voir fiches en annexes pp. 551 – 563.

Suite à l'achèvement de chaque observation, nous avons pris un peu de temps pour remercier nos collaborateurs ainsi qu'à répondre à leurs questions.

6.7. Données enregistrées au cours des séances d'observation directe

Au cours de la période d'observation, la prise de notes nous a permis de recueillir certaines données cruciales par rapport au contexte d'apprentissage. Plus spécifiquement, nous avons noté la date d'observation, l'heure qu'on a réalisé l'observation, le niveau du groupe apprenant, le lieu où s'est passé l'apprentissage, le nombre d'élèves présents et aussi, les auxiliaires didactiques exploités par le public d'enquête.

Le tableau suivant, c'est-à-dire la Figure 14 présente de façon succincte, certaines données de base résumant les contextes particuliers des observations.

	Identité et type d'école	Année d'étude	Nombre d'élèves	Lieu d'observation
1.	D. Filles	3	18	Laboratoire des sciences
2.	E. Garçons	1	55	Salle de français
3.	F. Garçons	4	09	Bureau de professeur
4.	G. Filles	2	82	Salle de détente
5.	H. Mixte	4	08	Laboratoire de physique
6.	J. Garçons	2	27	Laboratoire de biologie

Figure 14 : Données pertinents par rapport aux observations

6.7.1. Soucis relatifs à l'étape d'observation

Étant donné notre statut d'« intrus » dans les classes, le souci principal par rapport à cette étape de travail au terrain concerné le risque d'encourir la modification comportementale surtout chez les élèves. Nous étions conscients que notre posture adoptée d'observateur non participant portait de façon implicite le facteur de perturbation¹⁰ apte à provoquer le symptôme comportemental inhabituel en contexte.

6.8. Dispositif de soutien : Entretien semi-directif avec les professeurs

Pour compléter notre répertoire de techniques méthodologiques, nous avons réalisé des entretiens avec trois professeurs de français des écoles secondaires. Mené suite à la session d'observation, le but de notre rencontre a été de donner lieu à une rencontre interpersonnelle avec le professeur, le professionnel veillant sur l'organisation du processus d'enseignement de la langue étrangère.

Attentif à la proposition que « *s'entretenir avec quelqu'un est davantage puisqu'il accueille des productions discursives plus étendues servant à construire et aussi éclairer le perspectif d'autrui* »¹¹ cette méthode de recherche documentaire nous a permis de rapprocher les liens qu'entretiennent l'aspect documentaire de l'étude ainsi que son composant interactionnelle.

Le renvoi aux réponses préalablement fournies par les professeurs aux questionnaires a porté l'élément organisationnel servant à structurer et focaliser notre interaction. En outre, la thématique de l'entretien étant déjà connue aux participants, l'interview a pu centrer l'attention sur l'expérience du sujet.¹²

10. Charlier J.-É. & Moens F., (éds.), 2006, op. cit. p. 53.

11. Guibert J. & Jumel G., Méthodologies des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales, Paris, Armand Colin, 1997, p. 101.

12. Grawitz M., 2001, Méthodes des sciences sociales, 11^e édition, Paris, Dalloz, p. 647 - 648.

Dans cette optique, le recours à l'entretien postérieur a servi de mettre en contexte les données obtenues par questionnaire,¹³ à la fois permettant leur interprétation et reconnaissant l'intervention des éléments affectifs en jeu pendant l'interaction avec les élèves.

6.8.1. Le déroulement des entretiens non-directifs

Les participants à l'entretien¹³ ont participé à la base du volontariat. Les rencontres visés certains buts principaux, voire : faire des commentaires sur le regard du professeur aux capacités langagières des élèves, et de plus, croiser les données recueillies par les deux autres méthodes.

Quant au cadre spatio-temporel, le choix d'où faire l'entretien a été fait par le professeur. C'est ainsi qu'avec un, nous sommes restés dans la salle de classe où l'on a mené l'observation antérieurement. Le deuxième entretien a eu lieu dans le bureau départemental et, quant au dernier rencontre, un couloir tranquille a servi nos buts. De façon générale, les entretiens ont duré une demi-heure chacun.

Comme c'était le cas pour les informations recueillies par les questionnaires et à travers les observations, l'étiquette appliquée au traitement des informations confidentielles assure qu'aucun nom réel n'apparaît dans le cadre de cette étude. Cependant, les noms cités, où nécessaire, renverront à des pseudonymes.

Quant aux complications liées aux entretiens semi-directifs, l'étude a visé mener les rencontres avec six professeurs ayant participé aux sessions observées. Néanmoins, la moitié de participants prospectifs ont recalé de s'y présenter à la base de raisons particulières. Les retraits, par conséquent ont eu l'effet de la remise en cause de la position à adopter relatif au rapport avec les personnes à interviewer.

13. Voir documents en annexe : pp. 535 – 541.

Autrement dit, notre inquiétude se tenait à l’ambiance créée, propice d’une part à mettre le répondant en confiance de développer son point de vue, et de l’autre part, le persuader que la reformulation de ces avis ne comportait pas de jugement.

6.9. Conclusion

Comme conclusion de ce chapitre où nous avons exposé les techniques de recueil de données qui nous ont servi au terrain, nous récapitulons, en Figure 15 la matière constitutive des démarches tout en prenant soin d’indiquer la nature des informations amassées.

Disposition de recueil	Public visé	Nature de données
Questionnaires	Elèves Professeurs	Écrites
Observation	Professeurs ; élèves	Visuelles ; sonores ; écrit
Entretien semi-directif	Professeurs	Écrites ; orales

Figure 15 : Résumé des dispositifs de recueil des données

TROISIEME PARTIE :

ANALYSE ET

INTERPRÉTATION DE

DONNÉES

CHAPITRE 7

DEPOUILLEMENT DU QUESTIONNAIRE

7.1. Remarques introductives

Le présent chapitre propose sur un premier plan d'analyser les données recueillies auprès des élèves apprenant le français dans les écoles secondaires kenyanes. Prenant en considération la langue en tant qu'objet à saisir représentant à la fois un moyen de communication des renseignements et un fait social constituant un objet des divergentes représentations, nous interrogerons plus spécifiquement les éléments pertinents à la question d'interaction entre des sujets. Cette approche nous permettra de tirer de multiples déductions à partir des données réunies.

Prenant en compte le contexte où l'on a mené notre recherche, l'analyse des données obtenues se fera sous quatre principales entrées, à savoir :

- i. La biographie linguistique des élèves.
- ii. La représentation que nos répondants ont de la langue française, y compris les significations portées par l'image élaborée au sein du groupe.
- iii. Les habitudes communicatives de nos répondants en français dans l'espace d'apprentissage. Cet axe comprend les activités en classe ainsi que sur le comportement personnel favorisant ou contrecarrant l'appropriation de la langue et la subséquente transition à la production orale.
- iv. Les stratégies adoptées par les élèves afin de faire face aux défis relatifs à l'expression orale ; c'est-à-dire, comment les élèves s'en servent pour parvenir à une sorte de communication efficace dans la nouvelle langue.

Notre base de données consiste en 215 questionnaires distribués aux élèves des classes en deuxième cycle d'études du système scolaire kenyan. C'est à partir des informations fournies que nous effectuons une analyse en trois parts.

7.2. Profil des répondants

Cette rubrique comportant la première partie de notre analyse nous permet de prêter une attention plus focalisée sur les informations à propos du sexe des répondants, leur âge et aussi les cadres particuliers dans lesquels ils apprennent le français. Nous établirons également le bilan de langues que les répondants peuvent manier afin de communiquer avec autrui dans les divers contextes sociaux demandeurs de la prise active de parole.

7.2.1. Sexe des répondants

Notre étude a retenu des questionnaires rendus par 215 répondants dont 61 garçons et 154 filles ainsi représentés.

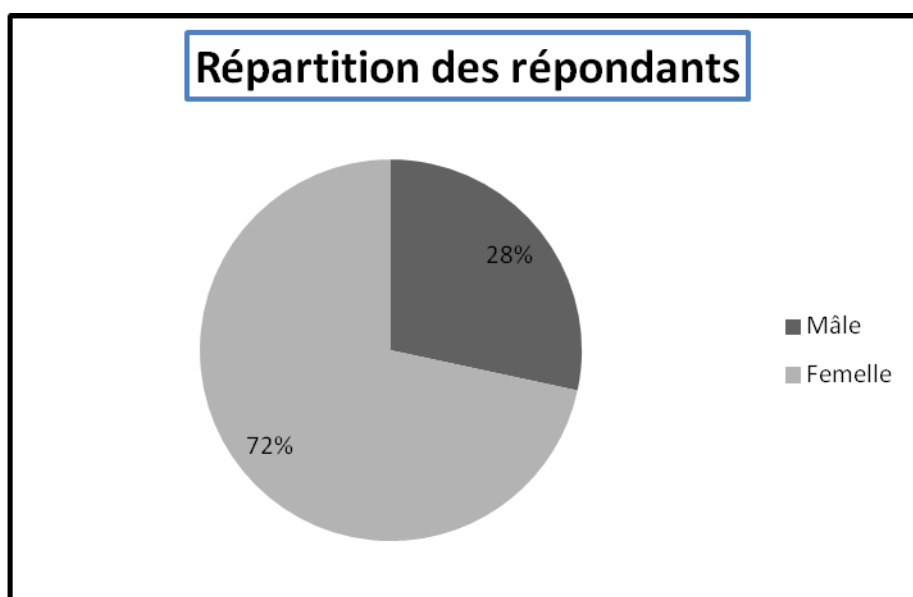


Figure 16: Répartition des répondants

Tout en tenant en compte de l'effet secondaire que pourrait amener le triage de questionnaires à l'éventuel déséquilibre en représentation, force est bien de constater que dès le début de l'étude, le chiffre de répondants femme présentent aux rencontres a dépassé celui des hommes.

La répartition définitive en pourcentages est représentée sur le graphique, la Figure 16, d'où nous remarquons que les hommes font un peu plus d'un quart des répondants. Le constat serait en résonnance avec la réalité au terrain où le nombre d'écoles secondaires de garçons où l'on enseigne le français est de façon générale inférieure à celles des filles.

7.2.2. Âge des répondants

Les répondants à notre enquête sont des adolescents âgés de quinze à vingt ans, par conséquent mettant l'âge moyen de la tranche à 17 ans. La Figure 17 qui suit nous résume l'information par rapport à leur âge.

Âge	Nombre de répondants	%
15 ans <	15	6,97
16 ans	44	20,47
17 ans	86	40
18 ans +	70	32,56
Total	215	100

Figure 17 : Tableau montrant l'âge des élèves

Sur ces entrefaites, nous nous permettons de conclure que la plupart de nos répondants sont en deuxième ou en troisième année du cycle secondaire. À partir de ces mêmes données, nous pourrions en effet avancer que 72,56 % de nos répondants ont déjà fait le choix plutôt définitif de mener l'étude de la langue française jusqu'au bout du cycle secondaire selon le programme mis en place dans les écoles publiques.

7.2.3. Contexte particulier d'apprentissage du français

Les répondants dans notre enquête sont issus de dix écoles à leur tour représentant les sept régions du pays où l'on peut apprendre le français au niveau secondaire. L'inclusion de l'item sur les effectifs en classes respectives des participants aux questionnaires nous a semblé pertinente dans la perspective où les inventories dressées seraient révélatrices de l'entourage accompagnant l'élève durant la période d'apprentissage du français.

Les identités réelles des écoles restant intentionnellement anonymes, nous préférons transcrire les données en utilisant le nom propre de la région. Cette identité se propose à la fois générale et pourtant suffisamment claire, nous permettant de rester fidèles à l'analyse des informations reçues. À titre de vérification, nous nous rappelons que dans trois régions, des questionnaires ont été distribué sur deux occasions.

Nous avons par conséquent, indiqué les deux groupements de répondants par les chiffres '1' et '2' suivant le nom de la région ; le chiffre n'ayant pas d'autre but que faire la distinction entre les deux groupes. Cette éclaircissement posé, passons maintenant à la représentation graphique, La figure 18, servant d'illustrer des effectifs dans les classes de nos répondants.

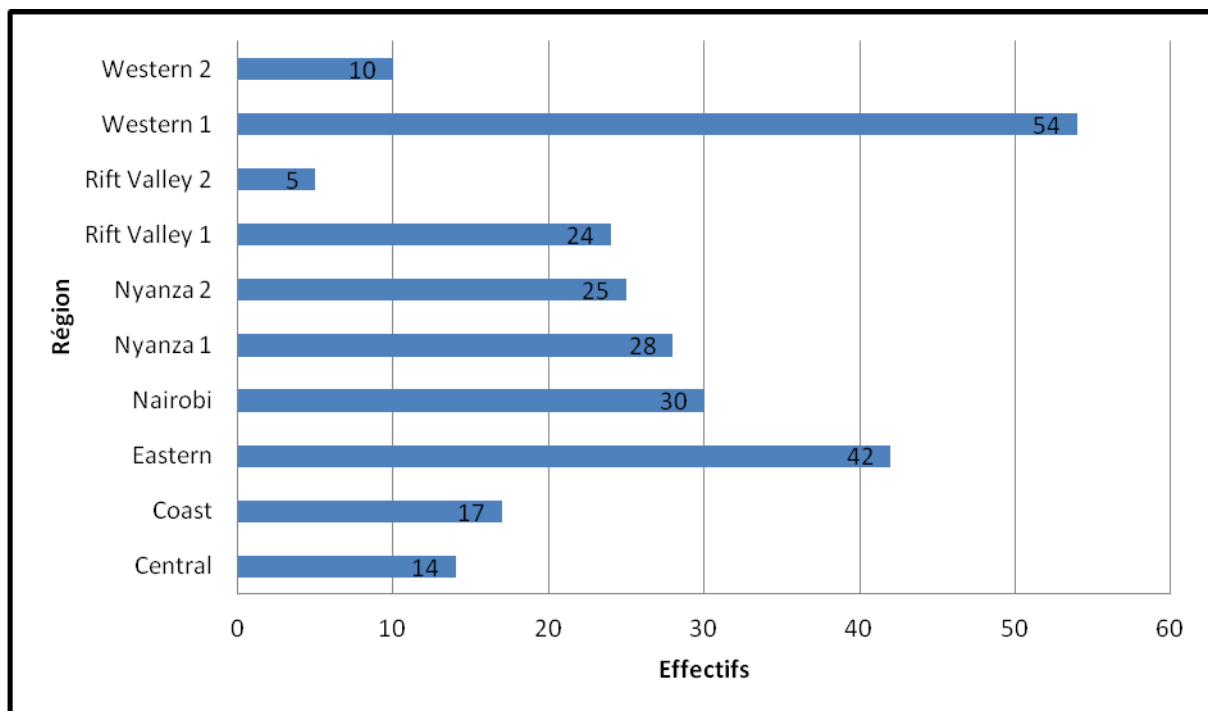


Figure 18 : Distribution des répondants par région

La tabulation des dénombrements montre un écartement distinctif entre les effectifs le plus haut, c'est-à-dire de 54 élèves membres d'une classe dans la région Western 1 et l'effectifs les plus bas, voire, cinq élèves dans la classe qui se trouve en Rift Valley 2.

Sur la base de ces informations, certaines observations émanent : d'abord, il est évident que les divers groupes d'élèves se trouvent dans des cadres dissemblables d'apprentissage du français. Autrement dit, « [...] *chaque situation est un monde en soi [...] chaque histoire d'acquisition est personnelle, que chaque classe de langue est singulière.* »¹

Ensuite, pendant les moments où il va falloir s'interagir avec autrui, nous visons du premier cas, un élève ayant un choix étendu d'interactants potentiels tandis que le choix se révèle plus restreint ou même fixe pour l'autre élève se trouvant dans un contexte connaissant de faibles effectifs.

1. Gine C. M., 2003, Une approche ethnographique de la classe de langue, Paris, Didier, p. 31.

Il s'ensuit de la même manière que la gestion de cours dans des différentes classes, par rapport aux effectifs obligerait des professeurs à adopter des techniques susceptibles d'améliorer l'efficacité des échanges verbaux entre les élèves. Chaque situation d'enseignement et d'apprentissage du français aurait, sans doute, certaines contraintes et avantages dont le vécu resterait probablement inconnu au cadre inverse. En tous cas, nos données nous pourvoient un effectif médian de 24,9 élèves par classe.

7.3. Profil linguistique des élèves

7.3.1. Répertoire langagier des répondants

Cet item du questionnaire concerne des langues acquises ou même apprises par les élèves antérieurement à la langue française. Notre analyse préalable nous montre qu'à part le français, chacun de nos répondants parle au moins deux autres langues, plus précisément, l'anglais et le swahili.

Nous discernons que les deux langues sont pratiquées dans 198, voire 92% de foyers. Remarquons que 63,7% ne fassent aucune mention de l'emploi d'une langue maternelle en tant que langue figurant parmi les quarante-trois langues ethniques manifestement reconnues au pays et parlées majoritairement en famille

Ce constat nous laisse supposer que pour ces 137 élèves, c'est l'anglais ou le swahili qui interprète ce rôle de la langue ayant été acquis de la petite enfance. Les deux langues servent à la fois de langue de la première socialisation et aussi de langue de référence, autrement dit, « la langue scolaire dans laquelle le sujet à été alphabétisé, langue lui permettant de forger sa compétence métalinguistique. »²

2. Dabène L. et al., 1990, Variations et rituels en classe de langue, Paris, Crédif - Hatier, p. 15.

En reprenant notre analyse du profil linguistique de nos répondants, où nous constatons en plus que 19, voire 8,83% parmi eux mentionnent qu'ils conversent de manière régulière en 'tcheng', une forme de jargon local populaire dans les banlieues kenyans. Enfin, 4, c'est-à-dire 1,86 % de nos répondants indiquent qu'ils ont des notions d'une deuxième langue étrangère, à savoir, l'allemand.

Nous récapitulons le profil linguistique de nos répondants comme suit :

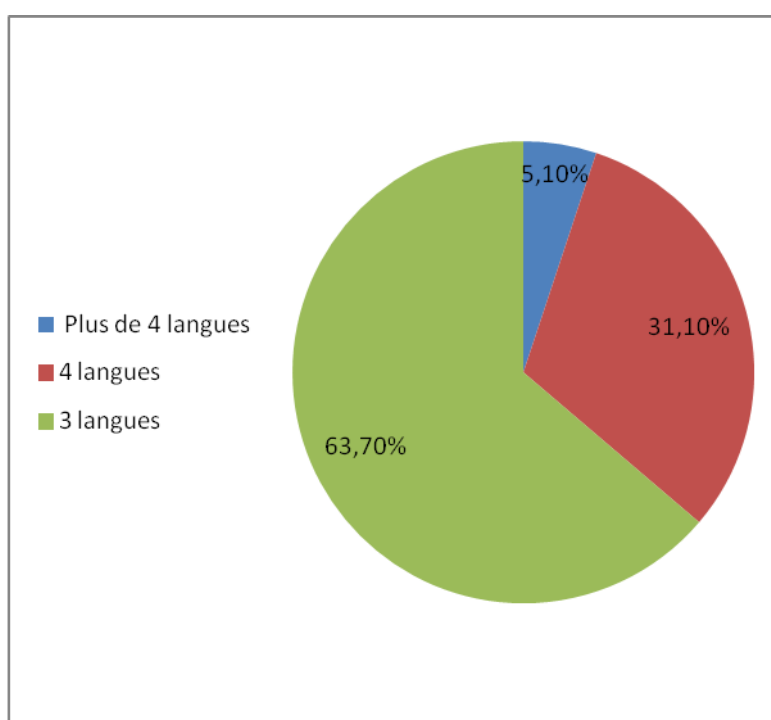


Figure 19: Profil linguistique des élèves

Nos enquêtés sont donc plurilingues dans le sens où ils ont à leur disposition la pratique de plus de deux langues dont l'usage régulier est régi par son entourage social. Quant aux formes possibles de l'état plurilingue, notre étude comprend certains éléments principaux :

Dans un premier temps, le plurilinguisme se réfère au patrimoine individuel d'« un répertoire de langues et de variété de langues »³ dont la compétence et le niveau varient. Ensuite, les participants sont, à divers degrés, conscients de

cette spécificité de la situation et y adaptent leur comportement et leurs conduites langagières.⁴

Enfin, en état plurilingue, l'individu est également conscient de ses savoirs langagiers dont il a également la capacité de les transférer d'une langue à l'autre selon les circonstances prévalant.⁵

7.4. Place de la langue française dans l'apprentissage

La deuxième partie du dépouillement des questionnaires nous permet de traiter les informations reçues par rapport à quatre éléments significatifs. En premier lieu, nous dressons le répertoire de matières dont l'apprentissage est disponible aux élèves dans leurs écoles respectives.

Cette sous-section sera suivie par une section détaillant des raisonnements que donnent les élèves pour avoir abordé l'apprentissage de la langue française. Nous détaillons en même temps les interlocuteurs quotidiens comme des sujets communs des dialogues.

4. Beacco J.-C. & Byram M., 2000, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, p. 43.

5. Gadet F., 1984, '*L'oral* : aspects linguistiques et sociolinguistiques et ethnologiques', p. 'La place de l'oral dans nos enseignements (9-20) : Actes de colloque, CRDP du Limousin, p. 18 - 19.

6. Beacco J. - Cl. & Byram M., 2000, op. cit.

7.4.1. Matières en concurrence avec le français

Premièrement, une clarification terminologique s'impose. Par le terme 'concurrence', notre étude désigne deux regards que nous aimerions éclairer. Le chapitre deux de notre travail explicitant l'organisation des cours dans les écoles secondaires a montré que l'agrégation des matières telle qu'elle soit impose une borne au nombre de matières disponibles à l'élève dans l'école secondaire. Nous avons constaté de plus, que cette limite aux possibilités devient plus rigoureuse en troisième année d'études.

La deuxième perspective correspondant à la 'concurrence' des matières se renvoie à la question des contraintes temporelles exigeant que l'instruction de matières identifiées se déroule en même temps que l'enseignement du français.

Passons maintenant à notre inventaire nous montrant que de façon générale dix matières sont en jeu par rapport au choix définitif des matières apprises jusqu'au bout du cycle scolaire secondaire.

La répartition des choix entre les matières en question, à savoir : l'arabe, l'allemand, l'agriculture, les arts plastiques, le commerce, le dessin technique, l'enseignement ménager, l'informatique, la musique et d'autres matières techniques comme la maçonnerie, l'aviation et l'électricité parmi d'autres est mieux illustrée comme une série comparative reproduite ci-après :

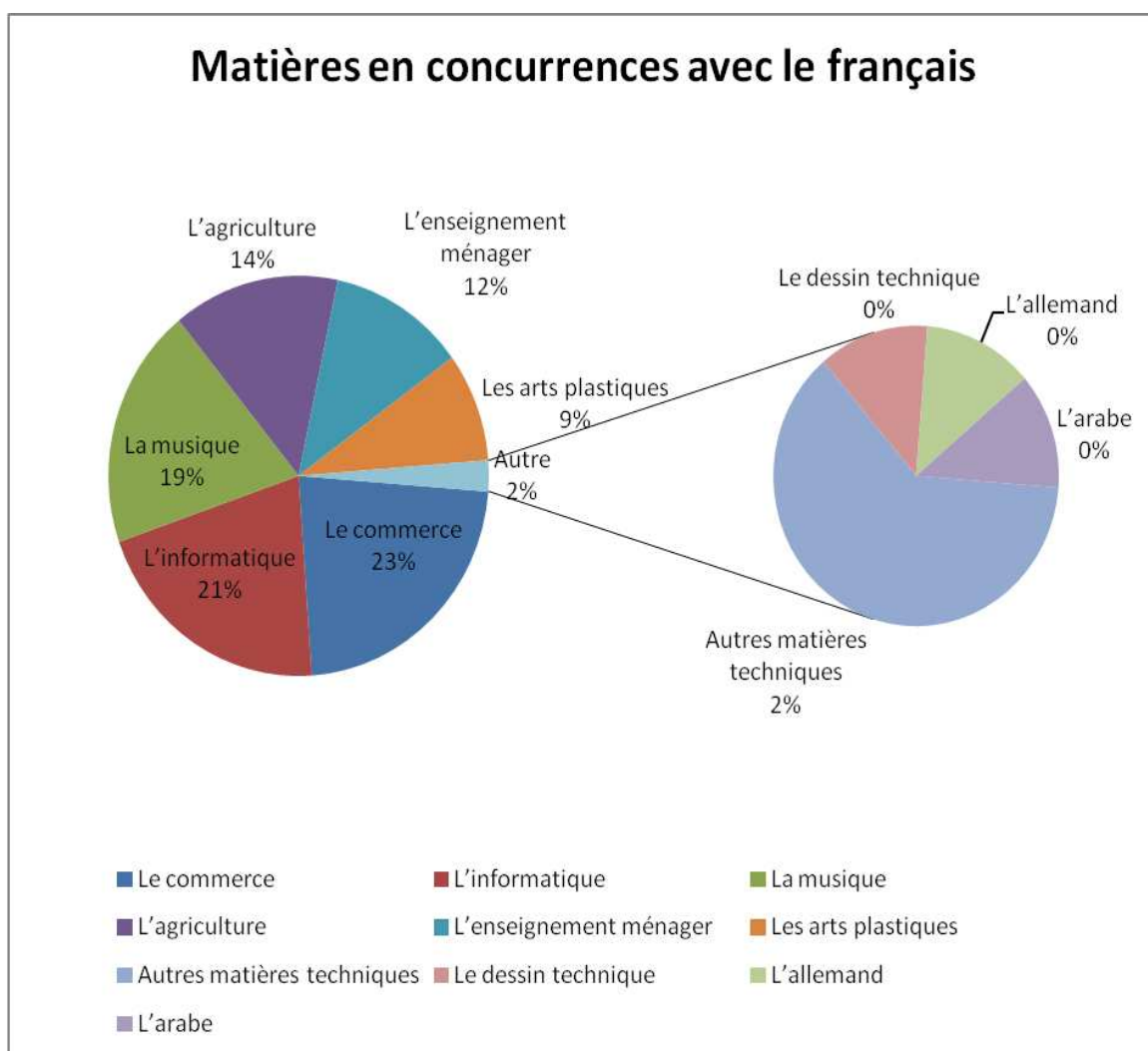


Figure 20 : Matières appartenant au même groupe que le français

Sur la base de l'illustration graphique, voire la Figure 20, nous pouvons effectivement conclure que, en ordre descendant, les matières les plus disponibles et aussi demandées par les élèves en secondaire sont le commerce, l'informatique, la musique et l'agriculture.

Dans les limites de cette étude, il serait vain de formuler des hypothèses à propos des attributs de chacune des matières citées afin de proférer comment leurs particularités s'articulent en faveur de ou pour contrarier l'apprentissage du français.

À notre avis, mieux vaudra rester dans l'essentiel en faisant le point sur la réalité affrontant les élèves au terrain, voire leurs écoles respectives.

7.4.2. Raisons pour lesquelles les élèves apprennent le français

Considérons maintenant les raisons les plus récurrentes données par les élèves cherchant à mettre en lumière pourquoi ils ont entamé l'apprentissage de la langue française. Relevons d'emblée que 9,7% de la grappe enquêtée souligne qu'elle apprenne le français pour 'communicate with other people', autrement dit, afin d'entrer en communication avec d'autres gens. Néanmoins, d'autres raisons prévalent et nous les reproduirons telles qu'elles apparaissent aux questionnaires en y ajoutant le taux de fréquence :

"I like the language" - 45,5%

"It will be useful on my C.V." - 37,2%

"I will need the language for future travel" - 36,7%

"My parents insisted that I learn the language" - 28,8%

"I will need it when I go to further my studies abroad" - 20,9%

"Our teacher makes learning it interesting" - 20,4%

"I'd like to be recognized internationally" - 16,7%

"It feels good to learn a language that most of my school-mates do not know"
- 16,7%

"No-one else in my family speaks French" - 15,3%

"To live in France, Canada or another francophone country" - 10,2%

"Just for the pleasure of learning it" - 11,6%

"I would like to access documents written in French" - 9,7%

En se référant aux réponses fournies, il est clair que la valeur du français est certaine dans l'esprit de l'élève. De façon générale, les élèves espèrent tirer un profit qui pour le moment se trouve en état symbolique par rapport à la langue.

Dans cette perspective, selon l'élève visant la promotion sociale représentée comme « [...] *la réputation et la reconnaissance conférés à l'individu par les autres* », ⁶ la langue fait preuve d'être vêtue d'une valeur estimée d'être supérieure par rapport aux autres matières disponibles. ⁷

7.5. Auto-évaluation des compétences langagières

Élaborons maintenant les informations concordantes à l'auto-évaluation effectuée par les répondants par rapport à leurs compétences langagières. La représentation graphique qui suit nous permettra de visualiser de façon comparative des résultats de cet exercice d'auto-évaluation.

7. Barthélémy F., 2007, Professeur de FLE : Historique, enjeux et perspectives, Paris, Hachette, p. 30.

8. Bourdieu P., 2001, Langage et pouvoir symbolique, Éditions du Seuil, p. 27- 32.

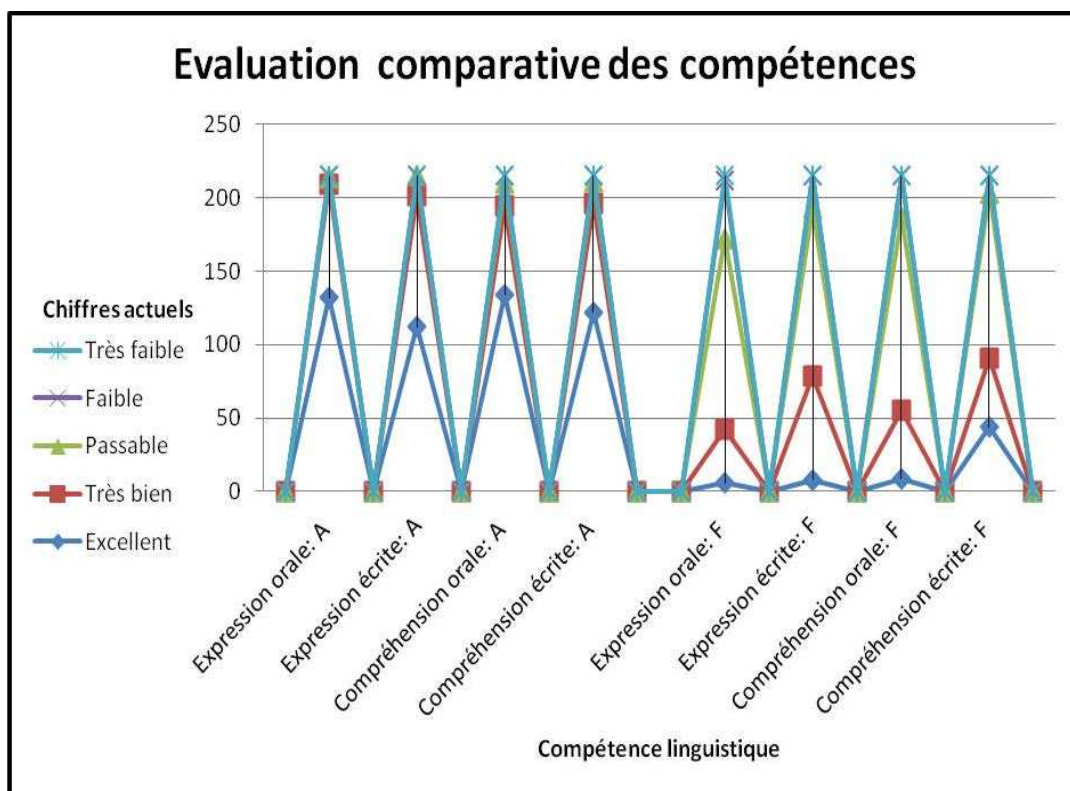


Figure 21 : Evaluation des compétences langagières

Ainsi, est-il évident que la compréhension orale en anglais recueille le taux le plus élevé de 134 répondants, voire 62,32% de la grappe contre la mention ‘excellent’. Par conséquent, la compétence linguistique est jugée meilleure en termes de performance. L’expression orale en anglais suit de très près comptant 132 répondants, c’est-à-dire 61,39% des répondants.

Par contre, les mêmes compétences en français en ordre inverse, à savoir l’expression orale suivie par la compréhension orale obtiennent 60,45% et 59,5% respectivement. Ceci représente 130 répondants et 128 répondants en même ordre mais cette fois-ci contre la mention ‘passable’ dont notre interprétation équivaut à ‘assez bien’ ou bien ‘déficient mais adéquat au but’.

Tandis que 52 répondants, soit 24,1% du groupe estiment leur performance générale en anglais 'passable', 64 répondants, soit 29,7% de nos enquêtés jugent leurs capacités linguistiques en français comme 'excellentes'. Exprimés en tant que pourcentages, ces résultats représentent 2,7% en expression orale ainsi qu'en compréhension orale, 3,7% en expression écrite et 20,4% en compréhension écrite.

Aucun élève ne s'est jugé 'très faible' en n'importe quelle compétence linguistique en anglais. Par contre, 3 élèves, soit 1,3% de nos répondants considèrent leurs habiletés en expression orale en française à ce niveau précis.

L'éveil aux langues ⁸ serait semblable à un exercice de stimulation résultant en effet à une réflexion sur les langues et sur l'apprentissage à travers des tâches précises. Ainsi, sont mises en jeu des activités de découverte et de manipulation de faits langagiers dans des systèmes connus et inconnus de l'enfant sont mises en jeu.

Enfin, le travail de découverte et de construction renvoie à la confection d'hypothèses sur les fonctionnements linguistiques des langues en question.

7.5.1. Que serait l'apport des compétences pendant l'interaction verbale ?

Dans le sens général, la compétence renvoie au résultat d'une abstraction et d'une idéalisation des données linguistiques directement accessibles à l'observation. ⁹ Du point de vue de l'approche communicative, le dessein d'enseignement de la langue étrangère est axé sur les quatre compétences de communication dont l'intégration maximale serait favorisée.¹⁰

9. Moore D. & Castellotti V., 'Comment le plurilinguisme vient aux enfants', p. 152, in Castellotti V. (dir.) 2001, *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations*, Rouen, pp. 151 - 189.

10. Dubois J. et al., 2007, *Linguistique et sciences du langage*, Paris, Larousse, p. 100.

11. Krashen S., 1983, *The natural approach: language acquisition in the classroom*, Englewood Cliffs, Alemany Press, p. 172.

Il nous est clair que par les « quatre compétences » langagières nous comprenons celles de la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale et l'expression écrite ¹¹ autrement dénommées « le discours oral, lire, parler, et écrire ». ¹²

La perspective classique de la notion de compétence lui attribue certains traits définitoires, parmi lesquels étant qu'elle soit « liée à une situation de référence » [...] *qui ne peut être appréciée que par l'intermédiaire de la performance.* » ¹³ En d'autres termes, la compétence serait « une faculté (ou une capacité), donnée comme non acquise, et /ou un savoir acquis [...] se manifestant de manière observable (comme savoir-faire) [...] ». ¹⁴

En outre, la compétence engloberait un système de connaissances réflexives d'où provient des ressources essentielles relatives à l'accomplissement d'un but approprié en situation concrète vécu. ¹⁵ Ainsi, l'apprentissage des langues conçu également comme le plurilinguisme en construction, ¹⁶ la capacité à réagir comme il faut selon un schéma commun fait de la compétence en réseau de traits tributaires des savoirs. Dans ce sens, chacun a l'aptitude à générer d'autres en réponse au contexte particulier où se trouve l'individu.

12. Rosen E., 2005, Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues, Paris, CLE International.

12. Widdowson H. G., 1978, *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris, Hatier, p.11.

13. Reynal F. & Rieunier A., 2007, Pédagogie : dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive, Issy-les-Moulineaux, ESF, pp. 94-111.

14. Beacco J.- Cl., 2000, Les dimensions culturelles des enseignements de langue : Dix mots aux discours, Paris, Hachette Livre, p. 106.

15. Blanchet P., 1998, *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Étrangère*, SPILL, Peeters, p. 120 - 121.

16. Gohard-Radenkovic A., 2005, Communiquer en langue étrangère: De compétences culturelles vers des compétences linguistiques, Berne, Peter Lang, p. 193.

Ceci expliquerait pourquoi l'élève, en contexte d'interaction en langue étrangère, aura besoin des compétences complémentaires renvoyant « à la fois aux règles socioculturelles et à celles discursives »¹⁷ dont les dimensions comme la manifestation de la compétence, c'est-à-dire les « différentes angles possibles de l'objet, relativement au contexte où on l'implique »¹⁸ se révèlent diverses.

7.5.2. Compétence ou réduction d'apprentissages ?

Pourtant, notre étude repousse cette approche à la notion des compétences en contexte d'apprentissage de langue étrangère pour certaines raisons.

Tout d'abord, l'élève, en particulier, se trouve devant « une situation contradictoire, profondément déstabilisatrice : *il est somme d'être autonome en même temps qu'il doit se conformer à des normes strictes de performances [...].* »¹⁹

Sur le plan des fonctions, l'écart entre 'dirigeants', voire, le professeur et 'dirigés', c'est-à-dire les élèves sont emmêlés, chacun étant de façon globale, responsable des performances. L'effet de telles dispositions vagues est qu'« un *tel poids de responsabilité projetée sur chacun provoque des effets d'angoisse et de stress qui sapent les rapports et l'ambiance de travail [...].* »²⁰

17. Krashen D., 1983, op. cit. p. 122.

18. Peyré P., 2000, Compétences sociales en relations à autrui, Paris, L'Harmattan, 2000, p. 26 - 27.

19. Goff le J.- P., 2003, La barbarie douce : La modernisation aveugle des entreprises et de l'école, Paris, Éditions La Découverte, p. 22.

20. ibid. p. 22 - 23.

Les difficultés s'accroissent encore dès qu'on aborde les différents types de savoir. Le savoir-être aussi composant de « la trilogie des savoir », ²¹ se révèle spécifiquement se renvoyant « pêle-mêle aux comportements, valeurs, sentiments et se prête à des multiples usages et manipulations. » Dans une telle situation, l'élève « ne peut manquer de ressentir la pression insidieuse *qui va s'exercer sur lui pour qu'il soit conforme.* » ²²

Les compétences dont la structuration globale et les outils d'évaluation sont transposés du cadre de management à l'école font de la parole une « affaire de *mécanismes juxtaposés dont il s'agit d'évaluer le bon fonctionnement [...]* » c'est-à-dire un mécanisme d'agencement des éléments de la langue parlée, « réduisant les savoirs en des opérations simples retraduits en objectifs à atteindre ». ²³

Étant donné que la perspective tant ancrée à la compétence n'a pas de place assignée à l'échec, car « chacun est censé être impliqué totalement dans le *travail et être constamment à l'optimum de ses performances, quelles que soient ses conditions de travail* », ²⁴ l'élève sera à la recherche continue de la méthode 'efficace' ayant comme objectif l'acquisition la plus rapide possible des compétences opérationnelles, peu importe le coût.

La thèse de 'la barbarie douce' procédant « *de l'insignifiance et de la manipulation* » ²⁵ et ses outils d'évaluation appliqués à l'enseignement le dénaturent ²⁶ dans le sens que les rapports se déshumanisent en même temps

21. *ibid.* p. 31 : La trilogie se référant à « savoir », « savoir-faire » et « savoir-être ».

22. *ibid.* p. 41.

23. *ibid.* p. 9.

24. *ibid.* p. 44.

25. *ibid.* p. 7.

26. *ibid.* p. 32.

que l'adaptation à l'utilitarisme de l'apprentissage érode les finalités spécifiques de l'école.²⁷

7.5.3. Quel regard à maintenir par rapport aux compétences

La perspective méthodologique actionnelle propose un modèle se rapprochant de l'approche 'communicative mais encore plus ciblé sur les actions que l'apprenant peut faire avec la langue cible. Ainsi, la conjonction entre l'approche communicative et la perspective actionnelle se reposerait sur les trois²⁸ paramètres suivants :

- i. Comprendre pour agir : c'est-à-dire se représenter l'action à travers le contexte d'interaction ;
- ii. agir pour comprendre : c'est à travers l'action que le sujet se rend compte de ce qu'il a compris ou n'a pas compris : et enfin,
- iii. produire pour donner sens à l'action en se faisant comprendre ; signifiant que tout ce que l'Autre ne parvient pas à comprendre suite à l'action du sujet, fera l'objet d'un apprentissage postérieur.

L'intégration des nouvelles expériences y compris les savoirs culturels, les habiletés et savoir-faire permettant l'apprenant d'avoir « *la capacité d'utiliser des différentes stratégies pour entrer en contact* »²⁹ avec les locuteurs de la langue étrangère afin qu'il puisse surmonter les défis que présente cette nouvelle connaissance ne seront intériorisés qu'au cours d'interaction continue.

27. *ibid.* p. 44.

28. Bourguignon C., 2003, « L'apprentissage des langues par action », p. 59, in Liria P. & Lacan L., (éds.), 2003, *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : douze articles pour mieux comprendre et faire le point*, pp. 49 -77.

29. Rosen É., 2007, *op. cit.* p. 24 - 25.

Ceci dit, il paraît que l'opérateur compétent serait celui capable de mobiliser, voire de démontrer de façon efficace les distinctes fonctions d'un système où « interviennent des ressources aussi diverses que les opérations de raisonnement, des connaissances, des activations de la mémoire, des évaluations, des capacités relationnelles et des schémas comportementaux. »³⁰

Le postulat fondamental reste comme suit :

[...] la compétence qui s'acquiert en situation par la pratique, comporte inséparablement, la maîtrise pratique d'un usage de la langue et la maîtrise pratique des situations dans lesquelles cet usage de la langue est socialement acceptable.³¹

De ce fait, pour parvenir à la compétence de communication il ne suffit pas que l'élève soit capable de manier des échanges langagiers en langue étrangère.³² La compétence est inséparable de l'action parce qu'on est compétent pour faire quelque chose. La compétence devient donc un attribut qui ne peut être apprécié qu'en situation donnée spécifique.

Néanmoins, elles doivent être en mesure d'apprécier à la fois les intentions des locuteurs et également assurer que leurs interactions soient régies par des règles sociales. En d'autres termes, l'apprentissage ne s'assure que par l'usage.

Ceci dit, reprenons les résultats de notre analyse des compétences en langues. Nous constatons qu'afin d'appréhender une nouvelle réalité sociale, l'image de l'autre et celle de soi peut se manifester dans des jugements surgénéralisants, des préjugés ou des stéréotypes correspondant à une recherche mettant en

30. Boterf Le G., 1996, De la compétence : Essai sur un attracteur étrange, Paris, Les Éditions d'Organisation, p.16.

31. Bourdieu P., 2001, op. cit. p. 37.

32. Lebre-Peytard M., 1990, *Situations d'oral*, Paris, CLE International, p. 27.

contraste le familier et l'inconnu dans l'établissement de ses propres limites et dans la définition de son identité.³³

Nous pouvons même avancer que : confrontés par une tâche demandant qu'ils accomplissent une juxtaposition de leurs compétences en anglais et français, le devis que les élèves kenyans attribuent à leurs capacités langagières en anglais sera supérieur par rapport à leur appréciation de leurs aptitudes dans la nouvelle langue. L'écart esquissé entre les deux langues serait d'une part, la conséquence d'un déséquilibre prévu en capital linguistique dont se réfère BOURDIEU (2001).³⁴

D'autre part, nous reconnaissons qu'apprendre la langue de l'autre dévoile sa propre langue et instaure dans le temps d'apprendre, un rapport particulier à la langue qu'on est en train d'apprendre.³⁵

Partant du principe que le discours humain soit un 'phénomène *biface*', c'est-à-dire dont la réalisation exige à la fois la présence d'un locuteur et d'un auditeur, les grandes lignes de cette partie de notre analyse sont que dans l'imminente, toute expression verbale est orientée vers l'autre, voire son auditeur.³⁶ Pour cette raison, la parole n'est exécutée qu'en contexte social présupposant également l'implication d'autrui par la voie de conversation ou de dialogue partagé.

33. Zahnd G., 1998, « Quelques réflexions sur le bilinguisme des locuteurs polonaise en Suisse romande », p. 139 - 140 in TRANEL 28 : La parole, vue et prise par les étudiants : Gajo L. & F. Jeanneret F., (cood.) Mai 1998, Institut de Linguistique, Université de Neuchâtel – Suisse, pp. 138 - 145.

34. Bourdieu P., 2001, op. cit. p. 33.

35. Anderson P., Mai 2010, Notes de séminaire.

36. Bakhtine M. 1981, Le principe dialogique, Paris, Seuil, p. 287 - 288.

Reprenons, donc, notre analyse de données tirées des questionnaires.

7.6. Avec qui, l'élève dialogue –il en français ?

En analysant les données fournies dans cette section, nous avons pris en compte les deux premiers interlocuteurs cités par des répondants ainsi que l'ordre dans lequel ceux-ci apparaissent au questionnaire. Par conséquent, l'analyse révèle trois affiliations significatives entrant en jeu quand il s'agit d'interaction en face à face et comment trouver une conjonction entre les notions de performance et de compétence.

Les résultats provenant de notre analyse se montrent comme suit dans la Figure 22 :

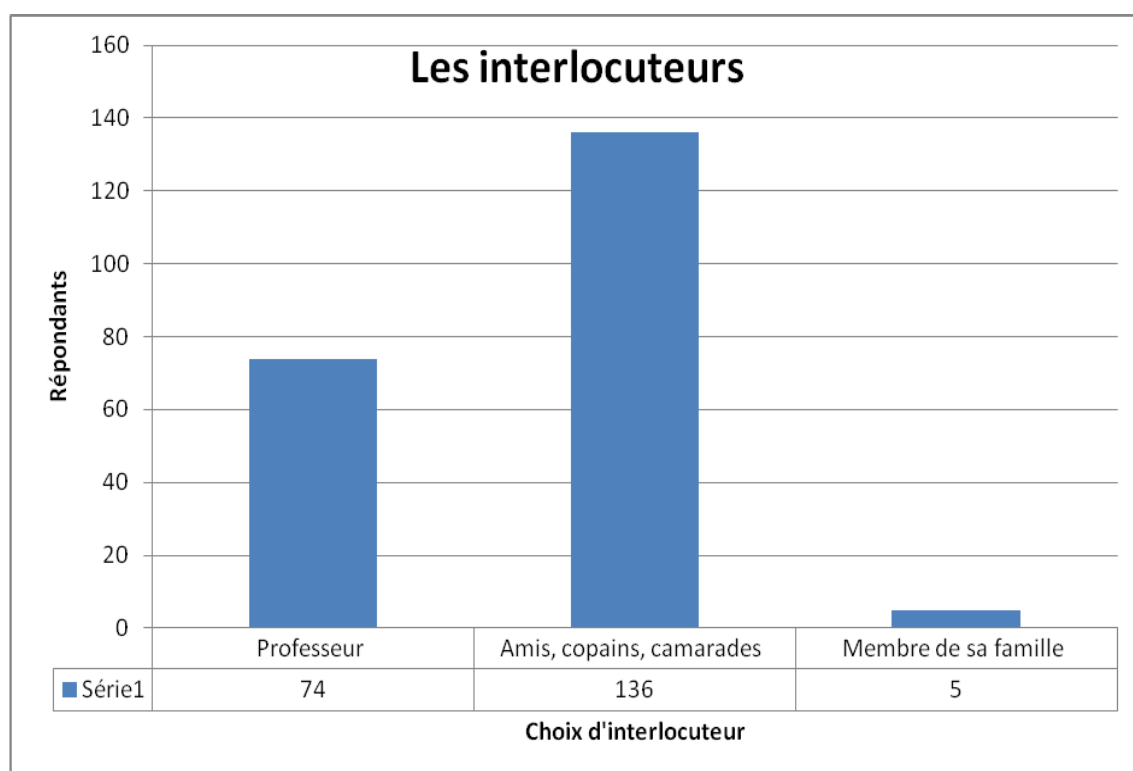


Figure 22 : Les interlocuteurs de choix

Notre graphique montre que c'est avec des paires, à savoir « des amis, des copains, des voisins » que les élèves seraient les plus susceptibles d'interagir en français oral. Nous discernons également que selon nos répondants, le professeur de français est considéré comme l'interlocuteur du second plan ; c'est-à-dire, celui à qui l'on adresse la parole quand le locuteur de choix n'est pas accessible.

Dans les questionnaires, certains élèves indiquent nettement qu'ils n'adressent la parole aux professeurs qu'en répondant aux questions en classe. Finalement, 2,3% des répondants, soit 5 élèves, ont l'opportunité de s'exprimer en français avec une parente. En somme, le français apparaît jouer une fonction plutôt publique que privée dans le vécu de nos répondants.

7.6.1. Les thèmes abordés pendant les interactions en français

Comme point de départ, nous proposons que pour entrer en interaction avec autrui, les interlocuteurs doivent, par nécessité établir ce que CLARK (1997)³⁷ dénomme *common ground* tenant principalement en deux formes : le 'common ground personnel' s'appuyant sur l'information reposée aux associations plutôt intimes et le 'common ground commun' consolidant l'information appuyée sur les affiliations culturelles des interlocuteurs.

Le noyau de cette thèse maintient que la référence commune qui permet les locuteurs en langues étrangères de partager des représentations comme des interprétations du monde.³⁸ Notre étude souligne, en outre, qu'à travers la langue parlée, les interlocuteurs peuvent représenter les dérivés d'expression intellectuelle, sociale et affective.

37. Clark H., 1997, *Using language*, Cambridge University Press, p. 115-121.

38. Blanchet P., 1998, *op. cit.* p. 19.

Cela étant, certaines données fournies sous cet item nous ont persuadé en outre qu'en général, les répondants n'ont pas l'habitude de faire l'inventaire des sujets de leurs discussions. Parmi les réponses figurant à multiples reprises aux questionnaires sont : ' beaucoup de choses , 'la vie', 'everything and anything', 'ce que nous voulons ' ainsi que, ' la compréhension orale et le dialogue'.

Malgré le caractère général des réponses citées, le diagramme comparatif suivant montre la répartition des sujets prédominant les discussions entre les élèves et leurs interlocuteurs.

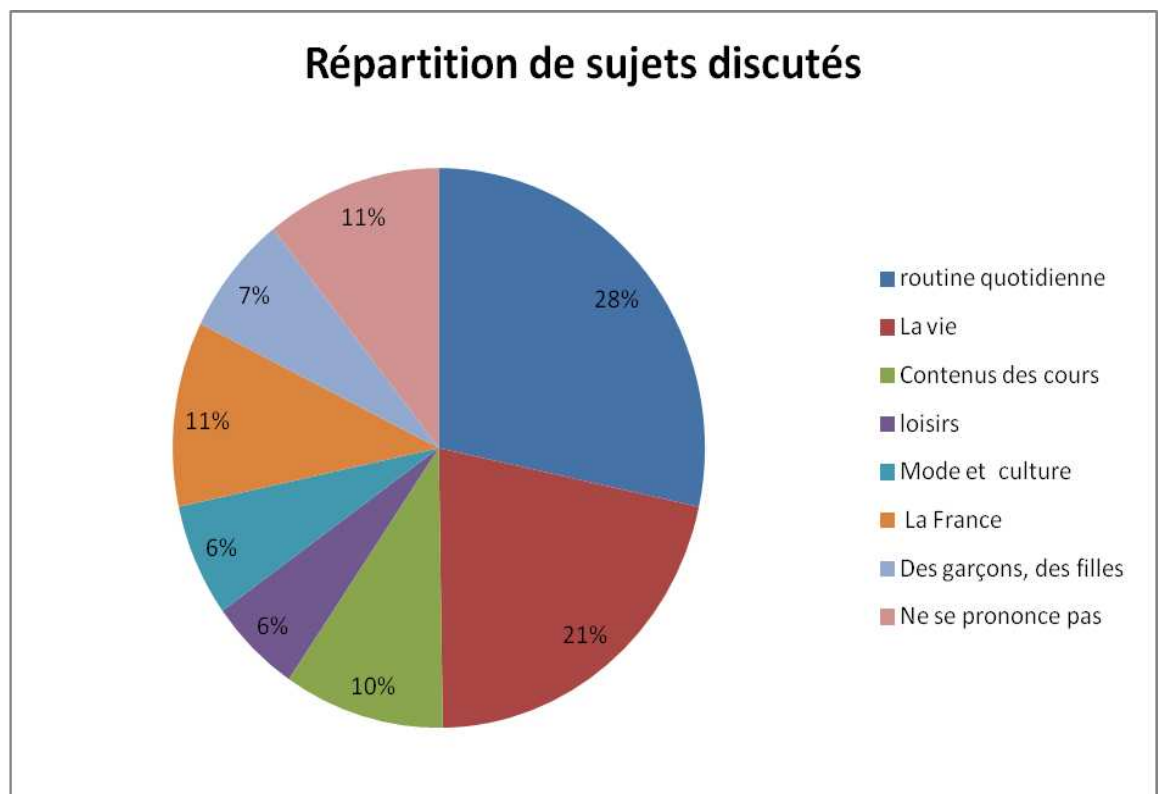


Figure 23 : La répartition des références communes

Il nous est d'ailleurs clair que les sujets de préférence soient les suivants :

- La routine quotidienne : 28,37% soit 61 répondants de notre échantillon
- La vie en général et tout ce que le sujet peut accueillir : 21,39% soit 46 répondants
- Les cours en classe de français : 9,76% soit 21 répondants
- Les loisirs : 5,58% soit 12 répondants
- La mode et la culture : 6,51%, soit 14 répondants
- La France : 10,69% soit 23 répondants
- Des garçons ; des filles : 6,67% soit 15 répondants.

Les sujets privilégiés seraient visés de certaines perspectives délimitées par le lien de proximité avec le vécu des locuteurs. Cependant, il importe de noter que 10,69% de nos répondants, soit 23 élèves n'ont fourni aucune réponse à cet item.

7.7. La production orale de la langue

Les deux sous-sections qui suivent nous présentent les résultats d'analyse des avis des élèves par rapport à l'expression orale en français ; la question de départ étant : « Pensez-vous qu'il soit facile de s'exprimer en français ? »

D'emblée, l'opposition facile-difficile est à comprendre dans sa dimension de la représentation, et dans ce qu'elle engage de l'image de soi, et des rapports soit valorisants soit dévalorisants avec autrui, en particulier avec les référents eux-mêmes valeureux.³⁹

39. CAVILAM, 1994, Formation modulaire pour professeurs de français langue étrangère ou Seconde : *Techniques d'animation*, p. 10.

Ainsi, tel élève rechignera à un travail difficile, cas fréquent non seulement en fonction d'un positionnement sur l'axe 'je' du rendement, mais peut-être aussi parce qu'affronter des difficultés met en péril une place protégée, où il est pris en charge et s'en trouve bien, même au prix de l'exercice de sa subjectivité.

Néanmoins, en dépit de la réponse fournie, le répondant est obligé d'en soutenir une remarque explicative.

7.7.1. Pourquoi il serait 'facile' de s'exprimer à l'oral en français

Nous commençons notre présentation par l'analyse des commentaires plutôt affirmatifs, c'est-à-dire, en se référant aux avis des 93 répondants croyant que l'expression orale en français soit 'plutôt facile'. Les élèves comportant 43,25% de notre grappe attribuent la facilité à la prise de parole à quatre facteurs principaux que nous élaborons en ordre descendant. Les détails par rapport aux réponses sont reproduits dans le graphique suivant :

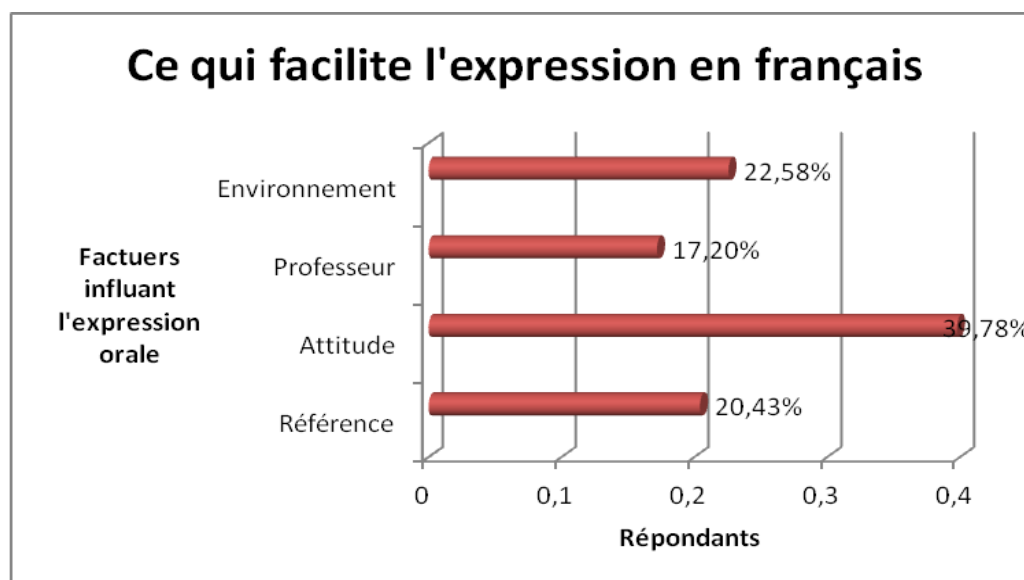


Figure 24 : Facteurs favorisant l'expression orale

7.7.1.1. Influence de l'attitude de l'élève envers le français

Comme nous montre notre graphique selon 39,78%, soit 37 répondants, l'aisance en expression orale dépend de son attitude envers la langue, c'est-à-dire à la croyance en ses propres capacités.

“I believe I can speak it.”

[Je crois que je peux en parler.]

“It's my attitude that matters.”

[C'est mon attitude qui compte.]

“If you are positive about the language, you will speak it.”

[Avec une attitude positive, tu peux en parler.]

“You just need to try a bit every day.”

[Il faut s'y mettre régulièrement.]

L'accent est mis par des répondants à l'implication personnelle et rigoureuse à l'expression orale en français de façon régulière. En plus, la répétition fréquente en langue cible occupe une place primordiale dans les pratiques langagières des élèves.

7.7.1.2. La portée de l'environnement à l'expression orale

Notre analyse montre que l'ambiance environnante est le deuxième élément facilitant l'accès à l'expression orale en langue étrangère, voire le français. Le concept d'environnement est visé sous deux perspectives : d'abord dans le sens purement géographique et puis, dans le sens de ses environs usuels y compris l'école et le cercle familial.

De ce point de vue, 22,58% des élèves, à savoir 21 répondants croient que s'exprimer en français devient plus facile si ses amis se montrent aussi enthousiastes d'en parler.

“It's easier if your friends also like speaking French.”;

[C'est aussi plus facile si ses amis aiment s'exprimer en français.]

“It's easier if you are in a place where many people speak it.”

[Il est plus facile dans un lieu où plusieurs personnes en parlent.]

“I think you speak more fluently around people who make you use the language.”

[Je crois que vous parviendrez à parler plus aisément si votre entourage vous oblige à vous exprimer dans la langue.]

Selon nos répondants, il existerait donc un rapport précis entre les localisations d'interaction sociales qui obligeront l'expression de soi en langue cible, et la qualité des rapports langagiers qui s'y forgent.

7.7.1.3. La langue de référence comme facteur porteur

Comme troisième élément important par rapport à l'expression orale, les répondants identifient les traits de familiarité que les élèves forgent entre le français et une autre langue connue de l'élève. Nous reconnaissons donc que :

[...] l'apprenant d'une langue étrangère est un locuteur particulier car contrairement à l'enfant en train d'acquérir sa première langue, l'apprenant a déjà au moins une langue de référence qu'il parle.⁴⁰

40. Giacobbe J., 1992, *Acquisition d'une langue étrangère : cognition et interaction*, CNRS, 1992, p. 13.

Cependant, parmi nos enquêtés, il semble paradoxal qu'il n'y ait pas d'accord concernant la langue de référence avec laquelle le français ait des similitudes. Parmi le 20,43%, soit 19 répondants, certains trouvent des analogies entre le français et l'anglais tandis que, selon les autres répondants, ce sont des traits de proximités avec la prononciation du swahili qu'ils trouvent les plus rapprochées au français.

L'acquiescement se trouve de même qu'en essayant d'apprendre la langue étrangère, l'élève, de façon inconscient, recherche de repères pouvant établir la parenté entre la langue cible et la langue maternelle. Ceci jouit d'un statut particulier, plus précisément de « langue miroir » à travers la connaissance que l'élève « *se constitue le premier regard extérieur que l'apprenant porte sur sa propre langue.* »⁴¹

À partir des affirmations telles que:

“Yes, it is [easy] because it is almost similar to Kiswahili.”

[Oui, il est facile car il est proche à Swahili.]

“It is similar to English, hence easy to learn”.

[Il y a des similitudes à l'anglais, donc facile à apprendre],

nous repérons que les rapports discernés sur le plan lexico-phonétique entre la langue cible et la langue de référence pourvoient un appui rassurant pour l'élève tentant à s'exprimer en français. Comme l'explique de façon succincte LHOTE (1999) :

[...] l'apprentissage d'une langue nouvelle nécessite de construire de nouveaux paysages mentaux, l'apprenant [...] va devoir redécouvrir un sens d'orientation qui s'est émoussé avec le temps dans sa langue maternelle.⁴²

41. Dabène L. et al. 1990, op. cit. p. 16.

42. Lhote É., 1999, *Enseigner l'oral en interaction : Percevoir, écouter, comprendre*, Vanves, Hachette, p. 13.

À cet égard, nous évoquons ici l'importance de la perception par les sujets de la distance ou la proximité entre les langues,⁴³ beaucoup plus que de la nature objective des liens qui peuvent unir ou même différencier les langues. La langue dont les élèves auront quelques notions concrètes devient ainsi prototype de la langue perçue comme proche de la langue cible. Cette perception, qui participe de l'opération consistant à ramener l'inconnu vers le connu ou à retrouver le familier dans le lointain.

7.7.1.4. L'appui du professeur vers l'expression orale

Enfin, sur le plan des facteurs utiles au cours de l'appropriation du français, 16 élèves, voire 17,20% de nos répondants attribuent la facilité à l'expression orale au soutien du professeur :

“Our teacher encourages us to speak.”

[Notre professeur nous encourage à s'exprimer.]

“We have a very good teacher.”

[Nous avons un professeur formidable.]

La qualité du soutien n'étant pas explicite, nous entreprenons de proposer que l'influence du professeur puisse être éprouvée tout au long des trois facteurs précédents. Une discussion plus approfondie du rôle du professeur sera abordée dans un chapitre postérieur de notre recherche.

43. Moore D. & Castellotti V., 2001, op. cit. p. 184.

Pour clore l'analyse de cet item, nous résumons la position prise par les 93 répondants ainsi: L'acte de s'engager en processus de communication verbale avec autrui,

[...] n'est pas uniquement dire, c'est faire, c'est être, c'est exister [...] »; en situation dans laquelle « le nombre des locuteurs et la fréquence d'emploi d'une langue n'apparaissent donc pas être le critère unique, ni même le plus pertinent ⁴⁴

mais plutôt la conjonction de multiples éléments.

7.7.2. Facteurs restreignant l'expression orale

Dans la partie qui suit, nous tenterons d'analyser de manière concise les données recueillies par rapport aux facteurs rendant l'expression orale en français ardue. Il faut bien spécifier dès ce point-ci que les répondants, de façon générale, aimeraient bien s'exprimer plus aisément en français mais trouvent leurs efforts empêchés par des obstacles véritables.

Nous devons reconnaître en effet, que la langue parlée présente certaines difficultés spécifiques aux contextes d'apprentissage où se trouvent les élèves se trouvent. Nous relevons ce pressentiment symptomatique à partir des commentaires tels que :

‘ Même si écouter le rythme de la langue me plaît beaucoup, il n'est pas facile de s'exprimer en français à cause de [...]’.

Telle serait la représentation dominante qui passerait au premier plan dans la conscience de l'élève. Nos répondants remplissent les parenthèses en disant :

“It's not straightforward.”

44. Blanchet P., 1998, op. cit. p. 17 - 21.

[Il n'est pas simple.]

“I make many mistakes on the verbs.”

[Je fais plein d'erreurs sur le plan de verbes.]

“I can't speak as fast as other people.”

[Je ne parle pas aussi rapidement que d'autres personnes.]

“I can't seem to find the words I need”.

[Je n'arrive pas à trouver les mots dont j'ai besoin.]

Il est manifeste que les défis se présentent sur deux plans fondamentaux : le premier, d'une part, comporte les traits extérieurs de l'élève comme la structure morphosyntaxique de la langue ainsi que les singularités phonétiques du français.

Le deuxième plan regroupe un rassemblement de défis se montrant plutôt internes, c'est-à-dire ayant un rapport voisin à la personne de l'élève. Ici, se trouvent les difficultés liées au vocabulaire comme au rythme de la langue en usage.

Afin de mieux structurer notre analyse, cadrons notre réflexion sur la répartition des raisons les plus récurrentes tirées des réponses reçues de 122 répondants. Il semble que les sept déductions retenues et représentées sur la graphique ci-dessous reproduit soient révélatrices du vécu des élèves.

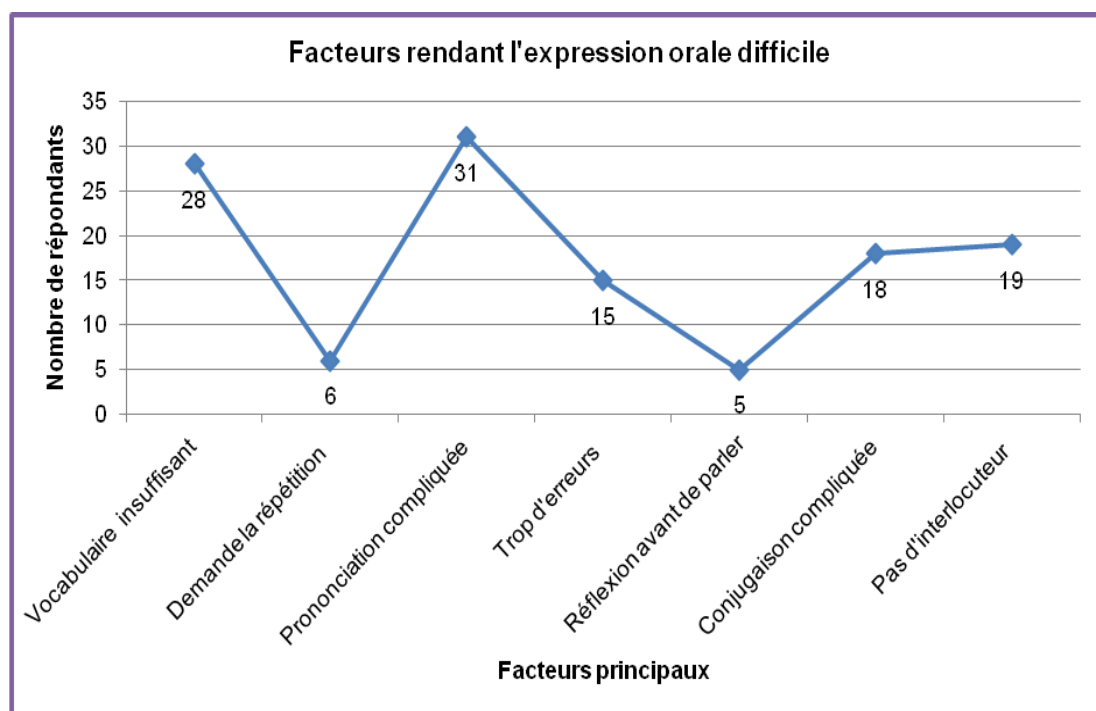


Figure 25 : Facteurs jouant contre l'expression orale

7.7.2.1. Les défis que présentent la prononciation et la déficience en vocabulaire

L'obstacle le plus profond est celui se rapportant à la prononciation des mots français. Les élèves avouent qu'ils n'y sont pas accoutumés. Ceci nous fait réfléchir sur le lien entre la lecture, où l'on aperçoit le mot et la parole libre où l'on n'a rien comme signe de référence sous ses yeux. 28 élèves parmi nos répondants révèlent que l'insuffisance lexicale serait à la base de leur incapacité de partager leurs pensées dans la langue cible. SIMONNOT ET SCHWEITZER (1921) ⁴⁵ décrivent le vocabulaire de l'élève d'être en état passif, c'est-à-dire reconnaissable par l'œil ou par l'oreille, mais qui ne se présente pas au locuteur instinctivement quand il en aurait besoin pour parler.

45. Simonnot É. & Schweitzer C., 1921, *Méthodologie des langues vivantes*, Paris, Armand Colin, p. 171.

Le « nouveau paysage mental »⁴⁶ sert à accoutumer la ouïe de l'élève aux sons français mais n'aide guère la prise de parole, c'est-à-dire l'acte même de se plonger verbalement dans la langue cible.

À l'âge enfantin, l'acquisition de lexique est très liée au développement cognitif. Celui-ci n'étant pas encore achevé, les productions orales spontanées de l'enfant révèlent un manque de maîtrise dans le domaine qu'on pourrait appeler du « référentiel abstrait »⁴⁷ : adjectifs impliquant des jugements de valeurs, verbes et substantifs renvoyant à des comportements plus ou moins complexes, et à des notions avec lesquelles l'enfant n'est pas encore familiarisé.

Certaines observations ont cerné que le lexique et non la morpho-syntaxe importe le plus au début d'apprentissage.⁴⁸ Par la suite, la progression en apprentissage du lexique en langue étrangère se déroulera en certaines étapes que nous énumérons ici :

Tout d'abord, l'étape d'acquisition naturelle liée aux besoins de productions dont le lexique s'apprend et augmente de manière importante lorsque des tâches sont données à faire aux élèves par petits groupes : les tâches qui impliquent à la fois une partie de recours à la mémoire et une partie de production liée à une intention personnelle de communication. Parfois, l'élève sera obligé de créer de nouvelles phrases comprises en tant que des phrases auparavant non entendues.

Pour satisfaire ce dernier aspect de la tâche, le recours à un document de référence, avec ou sans le consentement préalable du professeur, joue un rôle important.

46. Lhote É., 1999, op. cit. p.13.

47. CAVILAM, 1994, Formation modulaire pour professeurs de français langue étrangère ou seconde : Actualiser en enrichir son vocabulaire , N° 57 C 13, p. 3.

48. ibid. p. 4.

Le capital lexical de la classe augmente rapidement si la contribution personnelle de chaque membre du groupe est entendue par le groupe-classe dans son ensemble.⁴⁹ Cette phase liée à la liberté et à la créativité qu'elle entraîne joue un rôle fondamental au début de l'apprentissage d'une langue étrangère.

C'est lors de la deuxième étape que s'acquiert la capacité à donner des équivalences de sens. Ces équivalences peuvent être des paraphrases ou des explications, elles peuvent porter sur un mot particulier ou sur un énoncé. Le point de départ de la nécessité de reformuler est lié à un mot inconnu d'un élève ou d'une partie de la classe.

L'étape ultime de l'apprentissage lexical⁵⁰ est celle où s'acquiert la capacité à rapprocher les termes du lexique pour les comparer. De façon générale, elle ne se manifeste que chez certains élèves.

7.7.2.2. Paradoxe du manque d'interlocuteur

*“All speech, written or spoken, is a dead language,
until it finds a willing and prepared hearer.”⁵¹*

Supposant que nos enquêteurs détiennent la « capacité de se montrer globalement performante sur le plan social », ⁵² notre étude postule que la rencontre de l'autre reste un facteur situationnel clé puisque ce n'est qu'à travers l'établissement et le maintien du contact social que l'élève obtient la reconnaissance réciproque. Nous la trouvons significative à cet égard que 19 répondants indiquent ne pas avoir de locuteur avec qui interagir en français.

49. *ibid.*

50. *ibid.* p. 5.

51. Stevenson R. L., 'Reflections and Remarks on Human Life'.

52. Peyré P., Compétences sociales et relations à autrui, Paris, L'Harmattan, 2000, p. 45.

Cette expression nous fait supposer que pour les élèves ci-cités, le professeur de la langue, par exemple, ne fait pas partie du répertoire des partenaires disponibles pour des besoins d'échange en langue cible. L'étude propose de la même façon qu'il y existerait les variations considérables dans les normes conversationnelles. Toute interaction se structure à partir des positions prises, reconnues, acceptées, conférées par rapport à un autre acteur, par rapport à des objets du monde, à des idées ou à la relation elle-même.⁵³

Quelque situées dans les confins dans des contextes hiérarchisés que soient certaines communautés kenyanes, il n'est pas souscrit au sujet de prendre l'initiative d'aller vers l'autre, en autres termes, d'initier la conversation avec un magistral.

Le concept relationnel opératoire dans les situations de communication difficile et qui pose comme fondateur de toute interaction la nécessaire différenciation d'un sujet avec autrui,⁵⁴ s'initie en même temps que le mouvement qui le pousse à reconnaître en cet autre une ressemblance. Cette structure relationnelle de base apparaît comme paradoxale, et en cela même initiatrice de dynamisme, dans le désir, et la violence, qu'elle s'inscrit entre ses deux pôles.

Les paramètres en jeu ici sont ceux de Mêmété permettant au sujet de reconnaître en autrui un semblable. Il porte cependant le risque de la fusion dans l'indifférencié – distinction ; c'est-à-dire « *se reconnaître comme l'autre de l'autre, affirmer ses spécificités* » et aussi « *marquer l'écart* » ; repères sans lesquels l'on risque » la perte de son identité par manque de repères au semblable ». ⁵⁵

53. CAVILAM, 1994, N° 26 A 23-26 A26, Formation modulaire pour professeurs de français langue étrangère ou seconde, *Techniques d'animation*, p. 4.

54. *ibid.* p. 3.

55. *ibid.*

Les attributs de la place de l'autre constituent les attraits de la mêmété rassurante et protectrice : les posséder, c'est d'une part lui ressembler, donc entrer dans un groupe, organisme symbolique protecteur, s'y faire reconnaître et s'en faire protéger.

Par contre, la violence, tout comme l'angoisse, s'instille en creux dans cette structure. La violence, selon notre étude renvoie à la prise de places identiques et d'attributs, le refus d'être assimilé ainsi que l'angoisse de l'être ou d'être exclu.⁵⁶

Le rapport à la subjectivité⁵⁷ constitue un axe particulièrement complexe car elle s'exprime par la possibilité du choix. Toute identité se construit à la fois par rapport à soi-même, c'est-à-dire ce qu'on est, et à l'Autre, voire ce qu'on n'est pas. Il s'ensuit donc que « *sans l'Autre, je ne suis pas Moi* » et que de manière semblable, « *l'Autre devient l'antidote de la perte d'identité.* »⁵⁸ Il nous incombe de reconnaître également que parfois, « *quand il n'est pas possible d'occuper une place convoitée, on peut la dévaloriser, la nier ou même la combattre.* »⁵⁹

7.7.2.3. Difficultés de conjugaison de verbes et un taux élevé d'erreurs

La mise en forme convenable orale des verbes français met en évidence un élément poussant l'élève vers l'échec en situation de communication. Cet aspect de la langue française, en état immaîtrisé fait un lieu de vulnérabilité instaurant le pressentiment d'inadéquation linguistique auprès du locuteur potentiel.

56. *ibid.*

57. *ibid.* p. 9.

58. Blanchet P., 1998, *op. cit.* p.76.

59. CAVILAM., 1994, *op. cit. Techniques d'animation*, p. 4.

Nos 18 répondants se réfèrent par conséquent, à la carence qu'ils discernent entre l'« avoir », c'est-à-dire le savoir latent présent dans l'élève et l'« être »,⁶⁰ voire, le processus vers la réalisation de la phrase idéale en langue cible.

Certains locuteurs se trouvent dissuadés de l'expression orale en français par le taux élevé d'incorrections aperçues dans leurs énoncés. En classe et surtout au cours d'une interaction verbale, l'élève se trouve dans un réseau restreint dont le fonctionnement implique l'écoute de multiples auditeurs qui à la fois perçoivent et soulignent des erreurs commises tandis que l'élève s'adresse même à un locuteur spécifique.

Au cours de la recherche d'un idéal à atteindre, autrement nommé la norme reposant sur une série de prescriptions à respecter, le sujet créateur oscille entre la sécurité du silence et l'insécurité due à l'esprit critique et les phénomènes de censure de son entourage.

En d'autres termes, face à une situation demandeuse de l'actualisation de la parole en langue non-maîtrisée, il serait préférable de rester muet, gardant ses idées et opinions pour soi-même plutôt que de s'exprimer et se tromper.⁶¹ En conséquence, l'erreur entraîne un blocage d'une sorte de la communication.

Nous relevons certaines transgressions de la langue standard, telles qu'elles sont soulignées par nos répondants : d'emblée, des problèmes par rapport au genre. Le phénomène n'existant ni dans la langue maternelle ni dans les langues d'apprentissage est source constante d'erreurs linguistiques. Alloué par LEBRE-PEYTARD (1990)⁶² comme aux « *phénomènes d'anticipation* » l'accord de genre pour l'élève kenyan reste une singularité de la langue française accentuant son statut de langue étrangère. Ensuite se trouvent les problèmes liés aux verbes et la concordance des temps.

60. Blanchet P., 1988, op. cit. p. 52.

61. Cifali M., 2005, *Le lien éducatif : Contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF, p. 149.

62. Lebre-Peytard M., 1990, *Situations d'oral*, Paris, CLE International, p. 72.

Révéléateur d'un changement de posture du locuteur par rapport au sujet de son discours, les problèmes de conjugaison des verbes en français seraient plutôt le résultat du manque de familiarité des verbes et de leurs acceptions que de la rencontre avec un mécanisme linguistique inconnu à l'élève.

En somme, la prise en compte de l'influence que portent les paramètres socio-situationnels à la situation d'interaction verbale ⁶³ sert à nous aider à appréhender l'ampleur de cette difficulté du point de vue de l'élève.

7.7.2.4. Éveil au besoin de réflexion avant de s'exprimer

Nous sommes conscients que la prise de parole en français demande une réflexion préalable, ce qui est constaté par les répondants. La familiarité avec l'anglais ou d'autres langues dissimule la traversée à l'énonciation par cette étape. À cet égard, nous nous permettons de commenter la conception que les élèves se font par rapport à la difficulté ou de à la simplicité d'une langue.

En respect à l'anglais, il apparaît que les préjugées sont favorables par rapport à l'accès aux structures langagières. Par contre, l'activation du système conforme en français semble plus intense et l'accès au maniement de ses éléments moins rapide, voire, demandant un effort accru. En d'autres mots, « [...] *toute rencontre avec l'autre, c'est-à-dire de la différence, reste des moments déstabilisateurs, ou les certitudes initiales sont mises en question [...].* » ⁶⁴

63. *ibid.* p. 142.

64. Blanchet P. 1998, *op. cit.* p. 70.

Il y a par conséquent, lieu de croire que l'étape de réflexion, comme la désignent les élèves, représente la transition de l'état conscient de la langue à sa saisie comme la parole effective ayant une existence physique. Ainsi, l'élève se trouve en situation où « je sais ce que je vais dire, même si je ne sais pas forcément comment je vais l'énoncer. »⁶⁵

Sur base de cette logique, il apparaît que la réflexion devancera la parole dans le sens qu'apprendre une nouvelle langue, c'est « construire et aménager progressivement un schéma des expériences que l'apprenant vit à l'occasion des divers contacts qu'il établit avec elle. »⁶⁶

L'élève s'efforce de rationaliser sa conception de cette nouvelle langue et se donne, ou emprunte, certaines règles dont il va progressivement vérifier l'efficacité face à ses interlocuteurs afin de réaliser certaines tâches de communication et pour se rapprocher éventuellement des normes qu'ils incarnent. En d'autres termes, le sujet est obligé de prendre du recul par rapport à la langue afin de se rapprocher à nouveau mais suite à la réflexion par rapport à son fonctionnement.

7.7.2.5. Exigence de répétition fréquente

Si nous considérons que dialoguer en français demande l'entraînement, au sens sportif du terme, avant qu'on soit à l'aise, il est évident que les élèves du français apprécient le rôle que joue la répétition dans l'apprentissage ; ceci parce qu'au cours de l'exercice ils apprennent les 'règles du jeu' maîtrisé à travers la réalisation d'exercices.⁶⁷

65. Goldschmidt G.- A., 2009, *À l'Insu de Babel*, Paris, CNRS, p. 41.

66. Castellotti V. & Moore D., 2001, op. cit. p. 185.

67. Matthey M., (dir.), 1997, *Les langues et leurs images*, Neuchâtel, IRDP, p. 123.

Une brève digression s'impose. La mémoire serait conçue comme l'ensemble des mécanismes tant biologiques que psychologiques permettant d'enregistrer, de consolider et de restituer les informations. Selon la proposition de LIEURY (1998),⁶⁸ la mémoire lexicale servant de réserve de nomenclature langagière se différencie de la mémoire sémantique contenant des idées mieux structurées. Ainsi, la répétition des apprentissages langagiers faits en autonomie ou en présence d'un interlocuteur, serait comme « un processus grâce auquel l'information est maintenue dans le registre à court terme », constituant ainsi un mécanisme de contrôle⁶⁹ contre l'oubli.

Ce qui est donc impliqué est que le réinvestissement des acquis demande qu'on s'implique dans « *une conversation d'une certaine longueur* »⁷⁰ permettant l'association des trois pôles du phénomène 'parler', à savoir « la production, la perception et la compréhension ».⁷¹ Pareillement, il va sans dire que pour parler, il faut que l'élève ait tout d'abord, quelque chose à exprimer.

Pourtant, l'élève, mis en situation de communication réelle ou potentielle en langue étrangère, doit surmonter une double difficulté : sur un premier plan, appréhender l'environnement de cette communication et puis, posséder les outils linguistiques facilitant l'interaction.⁷²

La communication efficace présuppose la réalisation des deux conditions fondamentales, à savoir : premièrement, « *qu'il existe un code unique*, accessible de manière égale à tous les participants à la même activité de communication » et deuxièmement, que ce code soit stable.⁷³

68. Lieury A., 1998, *La mémoire de l'élève en 50 questions*, Paris, Dunod, p. 49 - 63.

69. Braddley A., 1992, *La mémoire humaine : théorie et pratique*, PUG, Grenoble, p. 73.

70. Tardieu C., 2005, *L'Épreuve de didactique aux concours : évaluation en langues*, p. 23.

71. Lhote É., 1999, op. cit. p. 29.

72. Gabay M., Nov.-Déc. 1987, « Mieux s'exprimer pour mieux communiquer », in 'Le FDM n° 213, p. 53 - 57.

73. Grossen M. & Py B., (éd.), 1997, *Pratiques sociales et médiations symboliques*, Pater Lang, p. 5.

La pratique au terrain nous montre que les deux conditions ne sont que parfois accomplies dans leur entièreté.

Dans de telles circonstances, la prise de parole en public expose l'élève à l'angoisse qui se manifeste également sur certains plans. Plus spécifiquement, l'angoisse de l'autre est vécue comme source des représailles ainsi qu'à l'angoisse provoquée par le contexte du clivage en statut et en position prise par l'élève. Il s'ensuit donc que le renfort à l'appréhension exprimée serait sa « propre incompetence devant ce qui apparaît comme devant être maîtrise [...]. »⁷⁴

7.8. Stratégies mises en place pour combler des lacunes en français oral

Il paraît que dans une classe de langue, le langage se trouve sollicité essentiellement dans trois fonctions : d'abord, en fonction de régulation d'une action en cours. Puis, dans la fonction autoréflexive, « la langue parle de la langue, se prend elle-même comme objet » pour devenir langue-objet.⁷⁵

Enfin, la dimension interactionnelle des discours se révèle en fonction de communication. Ceci s'achève par l'alternance des tours de parole et aussi par les phénomènes de co-construction donnant « *la possibilité d'échapper à la stricte finalité de l'apprentissage.* »⁷⁶

Avant d'aborder directement la question de position en situation de prise de parole, une préface s'exige. Nous nous rappelons que chaque élève en train d'apprendre le français dans le contexte analogue à celui de notre étude, aurait d'une façon ou d'autre, opéré un choix personnel en faveur de la langue.

74. Cifali M., 2005, op. cit. p. 92 - 95.

75. Cicurel F., Juillet 1996, ' La dynamique discursive des interactions en classe de langue ', p. 67, in Le FDM, n° spécial, pp. 66 -77.

76. ibid.

Au cours d'apprentissage du français, l'élève découvre les facettes de la langue qu'il est obligé de connaître à la fois séparément et en même temps dans leur cohérence intégrale. Pour cette raison, il nous était utile d'interroger l'articulation de l'obligation implicite de s'exprimer en oral en langue cible en tant que locuteur individuel et le désir de s'immerger dans les interactions verbales dès qu'elles se présentent.

Ayant noté que « toute acte langagier est de nature identitaire, marquant à la fois l'appartenance à un groupe, instaurant la différence avec un autre et traduisant l'adhésion à un ensemble de valeurs [...]. », ⁷⁷ il est clair que le contact avec l'altérité ou l'étrangeté ne nous laisse pas indifférent, voire sans incidence sur la conscience que l'on a de soi.

Ainsi, l'attitude reflétant que « je sais que je ne sais pas » signifie que ma relation avec l'objet est déjà en train d'être construite. ⁷⁸ Quant à la conduite à tenir à l'égard de l'interaction en oral en français, l'élève sera influencé par certains principes nous apparaissant cruciaux.

L'image que chaque locuteur se fait suite à l'interrogation des composants de la situation de communication, à savoir l'image de soi-même, l'image de l'autre, l'image de la tâche et également l'image qu'il se fait de la situation elle-même. La conjonction des 'sous-images' se trouve jointe au développement de la compétence aidant l'élève à surmonter l'étrangeté d'autrui.

Subséquemment, la progression vers la parole est « tout à la fois apprendre à échanger avec son entourage et à développer les différentes fonctions du langage ». ⁷⁹

77. Marion P., 2001, *J'aimerais aimer parler allemand*, Paris, Anthropos, p. 11.

78. Anderson P., 06.04.2011, Séminaire : 'Ce qui me construire comme sujet c'est ma question'.

79. Cespedes, V., 2000, *Concours de professeur des écoles, dossiers d'entretien*, Paris, Vuibert, p. 47.

En d'autres termes, c'est en parlant que l'élève acquiert les structures et les fonctionnements du français. L'expression orale, à cet égard, fournit l'opportunité de progresser dans la maîtrise des contraintes qui régissent le fonctionnement du langage.

Le troisième principe édicte d'« aller à la rencontre *de l'Autre* »⁸⁰ dans le but d'agir sur lui à travers la parole. Ce modèle de rapport à l'Autre sollicite une implication personnelle en temps réel tandis que les locuteurs désignent le monde qui les entoure, évoquant des situations concrètes ou imaginaires. Enfin, en adoptant une posture penchée vers l'appropriation de la langue, l'élève apprend à s'intéresser au langage, c'est-à-dire, « à jouer avec lui tout *autant qu'à prêter attention à ses formes et à son fonctionnement* ». ⁸¹

En décomposant les données représentées reproduites dans la Figure 26 illustrant les différentes positions prises par la variété des élèves, nous notons que l'accord est loin d'être parfait entre l'inclination primordiale et l'oral.

80. Blanchet P., 1998, op. cit. p. 68.

81. Cespedes V., 2000, op. cit. p. 47.

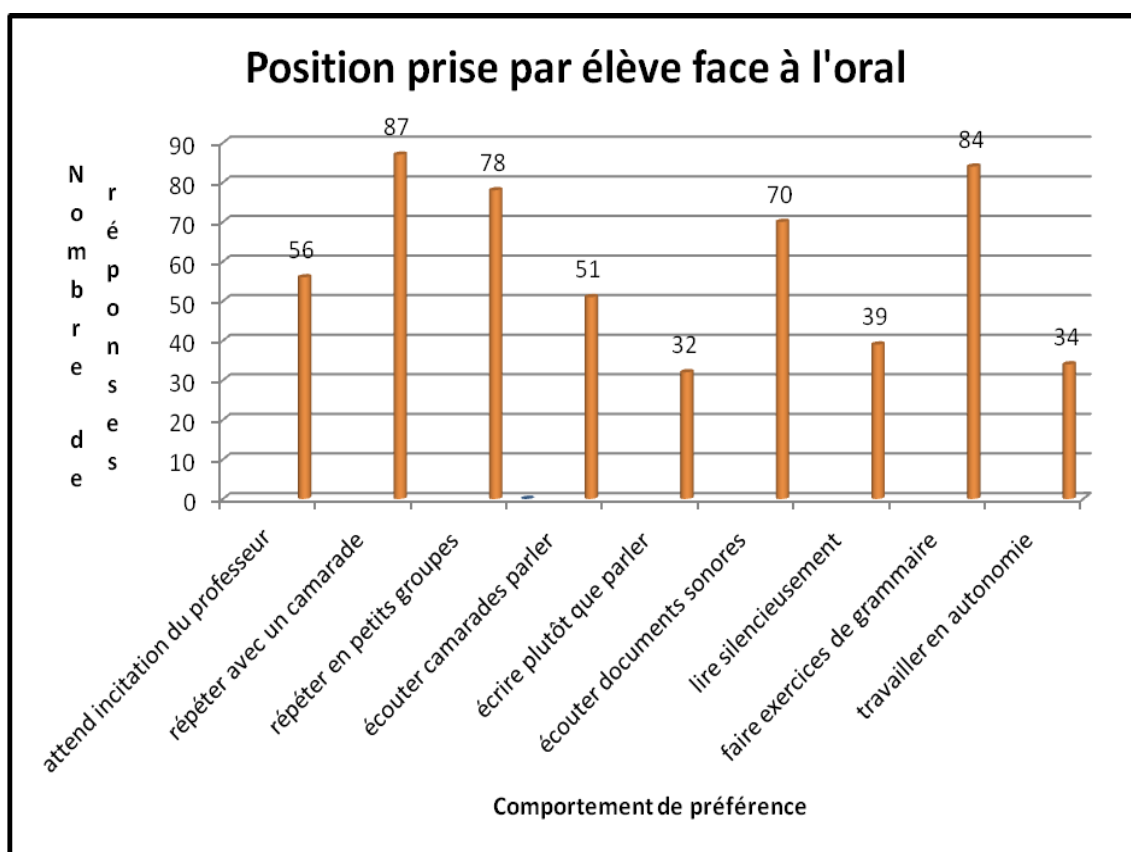


Figure 26 : Graphique illustrant le comportement en situation d'interaction oral

De la même façon, nous relevons que chaque élève connaît de multiples démarches à sa portée en contexte de communication orale. Les démarches offertes, varient délibérément de celles les plus aptes à pousser l'élève à dialoguer à celles semblant éloignées de la tâche à accomplir.

Cependant, certaines activités menées en quiétude se montrent autant appréciées par les élèves. Nous nous permettons de proposer certains commentaires par rapport aux données affichées sur le graphique tout en les interprétant.

7.8.1. Enjeu de l'espace scolaire par rapport à l'interaction verbale

Un repère essentiel d'après cette étude regarde l'espace scolaire. Tant qu'il est, le contexte d'apprentissage relève d'un cadre social, accueillant des variantes culturelles et sociales par rapport aux styles d'apprentissage et en même temps régi par des normes dans l'ensemble desquelles s'inscrivent les élèves ainsi que le professeur.

Le réseau social qu'il occupe devient lieu où les habitudes d'enseignement-apprentissage se caractérisent par un certain nombre d'options disponibles aux parties en interaction. Dans les classes strictement hiérarchisées, par exemple, il semblerait improbable pour les élèves de prendre des initiatives qui ne doivent pas être les leurs dans la mesure où chacun doit assumer son rôle qui lui est dévolu par la tradition pédagogique.⁸²

Quant aux élèves qui n'émettent que sur la demande ou stimulation du professeur, ils seraient habitués à adopter le statut du récepteur passif qui ne communiquent pas spontanément entre tous.

Nous aurons donc au moins deux groupements d'élèves qui par manque de la langue instrumentale dans la communication⁸³ ne parviennent pas à adopter la posture leur permettant de réaliser les énoncés oralement. Puis, nous avons identifié ceux qui choisissent de ne pas parler parce qu'ils préjugent que leurs énoncés ne seront pas écoutés, entendus ou même compris par autrui.

82. Dabène L. et al, 1990, op. cit. p. 20 - 21.

83. Debyser F., 1970, « Pour mieux faire des classes de conversation », p. 12 in le FDM, n° 70, Jan.- Fév.1970, pp. 11 - 15.

7.8.2. Locuteur ayant le statut ambigu en contexte de communication

Le locuteur potentiel se trouvant au milieu d'un groupe d'autres apprenants aperçoit que l'implication dans la rencontre avec la différence résulte des moments 'déstabilisateurs' dus à la décentralisation. Autrement dit, il vit les moments « [...] où les certitudes initiales sont mises en questions ». ⁸⁴

En conséquence, comme le suggère PROST (1985), ⁸⁵ l'élève en cherchant à se protéger contre l'embarras peut en effet choisir d'adopter une posture d'exclusion ou de repli marquée par le mutisme et le refus explicite de participation au dialogue.

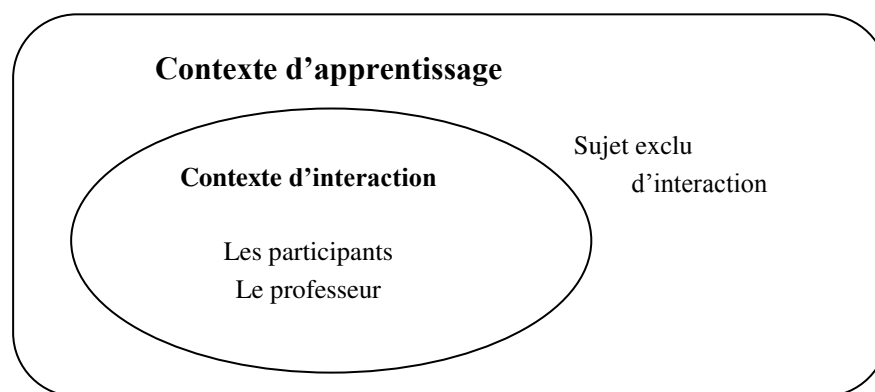


Figure 27 : Posture du sujet exclu d'instance d'interaction

Nous illustrons ainsi le phénomène du sujet dont la présence serait incertaine dans le contexte de communication par un modèle adapté du schéma que propose CLARK (1997).⁸⁶ De façon générale, les conditions d'apprentissage font appel à l'implication du sujet dans son apprentissage.⁸⁷

84. Cespedes V., 2000, op. cit. p. 69 - 71.

85. Prost A., 1985, *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil, p. 38.

86. Clark H., 1997, op. cit. p. 14.

87. Dabène L. et al. 1990, op. cit. p. 56.

Cependant, l'individu en situation d'apprentissage reste limité au processus d'apprentissage d'où, selon notre illustration il est absent en tant que sujet.⁸⁸

En classe de français, la production langagière :

[...] influent inévitablement sur la prise de parole du double je<apprenant<personne du sujet en situation d'apprentissage. En effet, l'écart entre le Sujet Apprenant(SA) et le Sujet Personne (SP), soit SA—SP, se réduit presque toujours dans le sens SP->SA. Le sujet qui apprend une langue étrangère s'exprime plus en tant qu'apprenant qu'en tant que personne.⁸⁹

En outre, cette situation serait paradoxale « dans la mesure où son absence est *corrélative d'une centration sur lui car 'sujet-apprenant' désigne l'apprenant comme le sujet dans l'apprentissage et comme sujet dans la relation pédagogique.* »⁹⁰

Ainsi, tout en étant physiquement présent dans le contexte commun de communication, le locuteur muet risque de rester esseulé parmi les autres locuteurs, renfermé sur lui-même et piégé dans la décentration désécurisante.⁹¹

7.8.2.1. Le silence : technique de dire ou refus de dire ?

Il pourrait bien ressortir de notre analyse que les compétences ayant un rapport à l'inhibition de l'élève seraient à leur tour liées à l'image de soi. Vu ainsi, l'élève prenant recours au mutisme électif serait celui en possession non seulement des mécanismes du langage ainsi que le langage approprié qui ne

88. Anderson P., 1993, « La question de l'affect dans la relation apprenant-enseignant », in Travaux de didactiques du FLE, N° 31, Éditions de l'Université de Montpellier III, p. 8.

89. Dabène L. et al., 1990, op.cit. p. 56.

90. Anderson P., 1993, op. cit.

91. Cespedes V., 2000, op. cit. p. 71.

sont pas employés en communication avec autrui.⁹²

En outre, le couple réussite-échec inscrit l'engagement de l'apprenant dans une visée telle que tout risque d'échec bloque la tentative de réalisation. De ce fait, « *l'échec possible fige tout effort, produit le blocage, l'apathie, tous les refus-refuges possibles [...] l'anticipation anxieuse accompagne souvent l'appréhension de la tâche.* »⁹³

Pourtant, le deuxième critère déclenchant la posture passive chez le sujet serait lié au genre d'activités ou tâches que propose le professeur aux élèves. En classe de langue, selon la méthodologie de choix, les activités structurales « correspondant à la symbolisation de la réalité » sont de façon générale dissociées des activités sérielles « *lors de laquelle l'on fait le choix d'une signifiant du discours d'une gamme de possibilités.* »⁹⁴

Par la suite, « *la rigueur formelle ne trouve pas d'écho chez l'élève. Les mots le traversent sans les toucher car on ne s'attache à bien dire que si l'on est directement et personnellement impliqué, c'est-à-dire menacé de n'être pas compris.* »⁹⁵ Il paraît que le sujet restera muet quand il aperçoit que « *la situation est trop évidente pour qu'on ait à expliquer* » comme dans les cas où l'on a l'impression d'être face à un « jeu de règles coupées de situation de production ou de compréhension qui le posent en acteur et non comme simple réceptacle provoqué par la crainte de ne pas réussir. »⁹⁶

92. Zerdalia D., 1995, Les couleurs du silence, p. 24 - 25.

93. CAVILAM ., 1994, Formation modulaire pour professeurs de français langue étrangère ou seconde, 26A23-26A26 « Techniques d'animation » p. 9.

94. Giordani J., 1985, « Compétence de communication et acquisition de la langue maternelle ou d'une langue seconde », p. 83, in ALHINC J. et al. 1985, Recherches en Linguistiques Etrangère V : Sur le concept de concept de communication, pp.79 - 89.

95. *ibid.*

96. *ibid.* p. 83 - 84.

Le silence, dans le cadre d'apprentissage serait symbolique sur deux plans : tout d'abord comme mode d'expression de sa révolte contre le contexte d'interaction et puis, le simple refus de partager ses expériences avec son entourage. Le sujet de langue étrangère dont le moi est en train d'émerger recherche les signes qu'on l'estime.

Ce que l'on peut repérer chez l'élève seraient les manifestations de l'angoisse, que nous définissons en tant que « *conséquence d'une expérience répétée de l'impuissance de l'activité provocatrice* » et dans notre contexte l'expérience serait de nature verbale. L'inertie provoquée par la situation anxiogène « *paralyse le système moteur, de sorte que l'actualisation demeure comme figée dans le corps* »⁹⁷ ne se traduisant que par, parmi d'autres comportements, le recul et également par la perte des mots.

Pourtant, « *au lieu de se attacher à autrui par l'estime, n'a plus d'autre d'affirmer son moi naissant que de l'opposer obstinément à chacun, [...] par entêtement* »,⁹⁸ à savoir, le silence.

7.9. Tentatives en vue d'améliorer son français parlé

En reprenant notre analyse de données recueillies, présentons d'emblée le graphique suivant illustrant la fréquence des stratégies mises en place par les élèves afin d'améliorer leur vocabulaire en langue étrangère.

97. Diel P., 2007, *Le besoin d'amour*, Paris, Payot, p. 38.

98. *ibid.* p. 36 - 37.

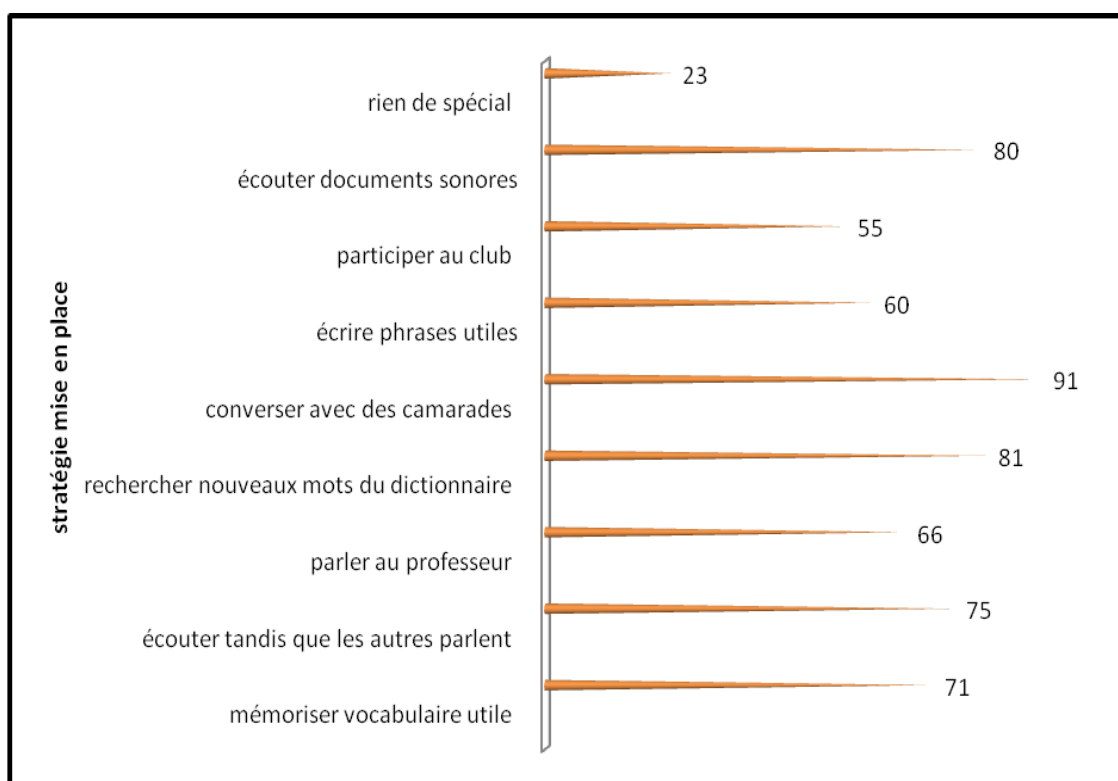


Figure 28 : Stratégies mises en place pour améliorer l’expression orale

Notre supposition à ce point de notre analyse serait que l’élève lui-même ait un intérêt à combler une lacune qu’il a constaté par rapport à ses pratiques langagières surtout à l’oral. Nous sommes conscients que le comportement adopté par un élève pendant l’appropriation de la langue étrangère en milieu scolaire serait celui établi dans le cadre commun communicatif.

De même, il est évident que le comportement venant de façon naturelle à l’élève s’appliquant à mobiliser ses connaissances soit plutôt pertinent sur le plan personnel, ne s’inscrivant pas nécessairement dans la pratique générale de la classe. La langue étant en même temps le lieu de la mise à l’épreuve du sujet, ainsi que matériau de son expression, « *elle permet au sujet de s’essayer à se dire* » ; processus pendant lequel l’élève « *trébuche, hésite, associe, répète, s’accroche* ». ⁹⁹

99. Fenoglio I., « J’écris pour rêver que les mots ont un sens », p. 60 - 61.

Cependant, les relais de la prise de parole idéale suggèrent que la langue soit commodément disponible au locuteur. Par contre, notre étude montre que ce n'est pas toujours le cas. Afin qu'il quitte son handicap en expression verbale et accéder « au bonheur dont il se prive », ¹⁰⁰ l'élève sera obligé d'évoluer dans ses pratiques d'apprentissages.

Une autre stratégie envisageable serait de formuler l'énoncé minimal, c'est-à-dire, d'employer une expression réduite dont le but est de vérifier la bonne compréhension et maintenir le rapport entre les sujets.

7.10. Enjeu de l'habitus et les stratégies compensatoires

Des tentatives d'incitation à une production personnelle peuvent déclencher des comportements divers auprès des élèves. L'attitude quotidienne à la langue orale serait réglée par l'habitus particulier à l'élève. Par la notion de l'habitus nous désignons « *l'ensemble de dispositions qui portent les agents à agir et à réagir d'une certaine manière* », ¹⁰¹ tout en poursuivant certaines finalités.

Les dispositions adoptées par les élèves en présence de la langue étrangère « engendrent des pratiques, des perceptions et des comportements » qui, à force d'usage répétitive, deviennent normaux sans l'intermédiaire conscient de règle coordonnatrice.

Plutôt lié aux conditions d'utilisation, l'habitus sert à orienter les actions et les propensions des individus, régissant à la fois les pratiques linguistiques selon la valeur anticipée. La fonction principale de l'habitus selon BOURDIEU (2001) ¹⁰² serait ainsi de « *fournir aux individus un sens de l'action et du comportement opportuns au cours de leur existence quotidienne.* »

100. Cifali M., 2005, op. cit. p. 56.

101. Bourdieu P., 2001, op. cit. p. 30.

102. Bourdieu P., 2001, op. cit. p. 120.

Abordons par la suite, l'analyse du comportement aux moments où l'élève connaît des 'blancs' lexiques comme la Figure 29 le représente.

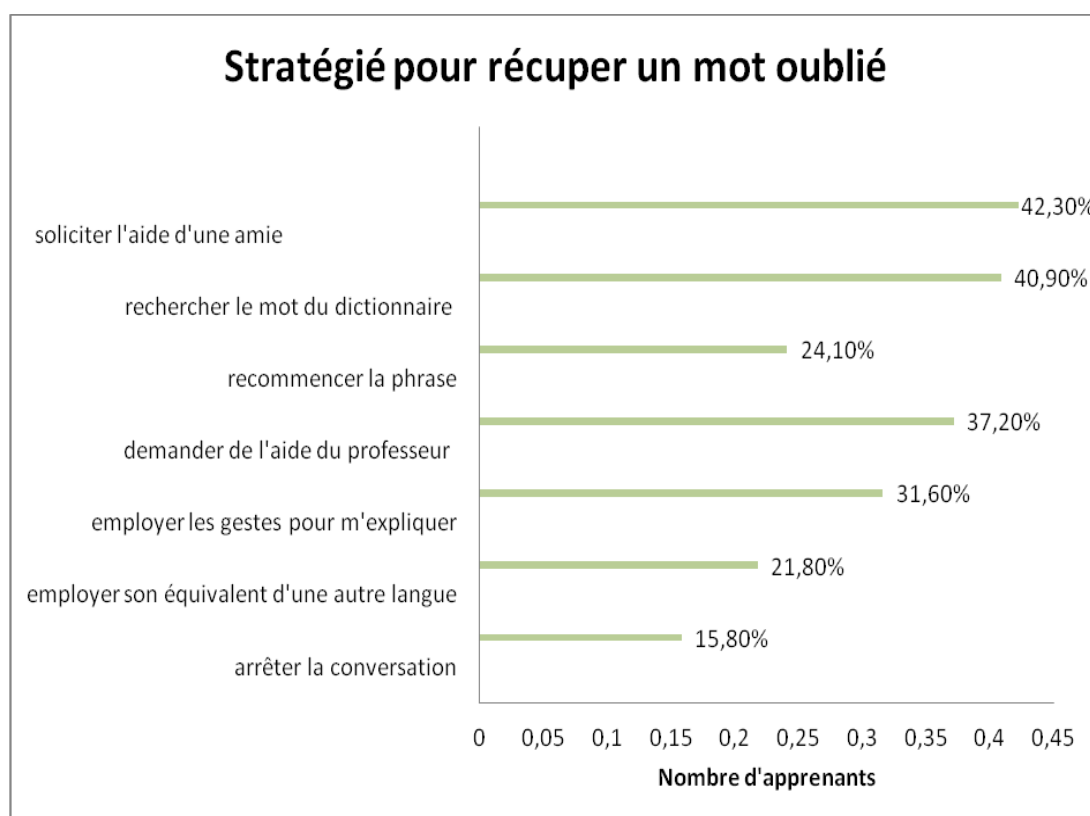


Figure 29 : Stratégie pour compenser un mot 'perdu'

Le graphique présente un répertoire des procédés les plus courants qui contribuent à amener l'élève en tant que sujet parlant vers « la fluidité verbale *du locuteur français, quand les opérations d'encodage et de sélection lexicale* provoquent discontinuité et flottement dans son discours. »¹⁰³

103. Cicurel F., 1996, op. cit. p. 6.

7.10.1. Solliciter l'aide de l'Autre

Le travail en groupe représente un cadre communicatif permettant l'émergence de mécanismes de complicité mutuelle dont la base serait des signaux que les adhérents du groupe peuvent recevoir et décrypter en aisance.¹⁰⁴ L'appel à l'aide ou la reconnaissance de la main tendue facilite la collaboration d'autrui dans la structuration de sa pensée et l'achèvement de la communication.

En raison des difficultés que rencontrent les élèves pour s'exprimer en français de façon autonome, l'aide parfois constante que leur apporte leurs pairs ou le professeur sert d'appui indispensable. Le phénomène du partage énonciatif¹⁰⁵ se révèle lors des efforts collectifs de plusieurs locuteurs ayant le même but d'achever l'expression d'une pensée entreprise par un individu.

En d'autres termes, les phénomènes de co-construction montrent qu'il y a collaboration pour parvenir à un but commun. La solidarité discursive se renforce lorsque plusieurs locuteurs s'efforcent de donner une réponse, reprenant parfois ce qui vient d'être dit dans les tours de parole antérieurs.

7.10.2. Substitution du mot 'perdu' par un autre provenant d'une autre langue

Le phénomène de d'emprunt d'idiome permet au locuteur de remplacer le mot oublié ou inconnu par un autre voisin provenant d'une langue de référence. Comme l'explique ZERDALIA (1995),¹⁰⁶ la transposition des mots entre langues traduit comme l'acte de revêtir « *l'une avec les mots de l'autre*,

104. Zerdalia D., 1995, op. cit. p.16.

105. Cicurel F., 1996, op. cit. p. 68 - 69.

106. Zerdalia D., 1995, op. cit. p. 20.

langue cible, langue source » est d'atteindre à créer sa propre parole.

La langue maternelle permet des recels rendus impossible dans une langue étrangère non parfaitement maîtrisée. L'efficacité à long terme d'emprunt entre langues est pourtant redoutée car les mots transférés d'une langue à l'autre risquent d'être 'colorés' par la langue d'accueil dans le sens où les acceptions qu'ils porteront seront en rapport avec la langue source.

De manière plutôt générale, il paraît qu'il ne fallait parler en classe de langue qu'une seule langue, voire la langue à apprendre. Or, la réalité, confirmée au cours des observations, montre que l'usage de deux langues est plutôt naturel en classe de langue, dans la mesure où « les situations les plus fréquentes sont en contexte où *'le contact avec la langue étrangère enseignée est généralement circonscrit à l'intervention pédagogique.* »¹⁰⁷

Ainsi s'exprimer à partir du lexique provenant de deux ou plusieurs langues sert à fournir aux apprenants des informations comparatives sur le fonctionnement des langues et à leur proposer des exercices destinés à favoriser la mise en place de démarches de raisonnement de type métalangagière.¹⁰⁸

Ces savoirs métalinguistiques d'appui, de leur part, sont constitués de façon translinguistique permettant au sujet apprenant « tout à la fois de progresser *dans la transparence d'un idiome étranger et, dans ce même mouvement, d'élargir sa vision à d'autres langues* »,¹⁰⁹ dans ce contexte, de la langue française.

107. Causa M., 1996, 'Le rôle de l'alternance codique en classe de langue', p. 85 in le FDM, juillet 1996, n° spécial, pp. 85 - 93.

108. Moore D. & Castellotti V., 2001, op. cit. p.153.

109. ibid. p. 186.

Les activités d'éveil aux systèmes autonomes résultent, entre autres, d'une conscientisation du fonctionnement langagier et linguistique, une meilleure compréhension du système, et une réinterprétation orientée des effets de distance et de proximité entre les langues.¹¹⁰

7.10.3. Recours aux gestes afin de s'expliquer

Par le terme 'gestes', notre étude comprend deux perspectives dont nous réalisons la délimitation de manière générale. Dans un premier sens, les gestes se réfèrent aux aspects non-verbaux de l'interaction. Il s'agit, en outre des traits paralinguistiques ayant le potentiel de jouer une « fonction emblématique »,¹¹¹ au cours du discours ; c'est-à-dire qu'ils ont la capacité de remplacer les mots propres en contexte.

Le deuxième regard renvoie aux gestes kinésiques désignant des expressions visuelles, phoniques ou toute autres action faisant appel à un mouvement corporel compensatoire pour la parole. Selon cette acception, les gestes kinésiques « *s'intègrent intimement à l'organisation de l'expression verbale* ». ¹¹²

Il paraît donc, que la production de la parole, voire la communication orale en activité représente l'aspect le plus quotidien de l'échange verbal qui fait appel aux gestes. Le repli sur le non-verbal reste, cependant un moyen plus ou moins d'assurer la continuité d'une interaction orale dont l'efficacité est appuyée sur son intercompréhension par les locuteurs.

110. *ibid.*

111. Goffman E., 1987, *Façons de parler*, Paris, Les Éditions de Minuit, p. 45.

112. *ibid.* p. 44.

Pourtant, selon la visée de notre étude, les aspects gestuels et des mimiques ne compteraient pas sauf si accompagnés par la prise de parole active.¹¹³

7.10.4. Pour quelle raison le locuteur recommencerait-t-il son énoncé ?

La difficulté éprouvée par le sujet cherchant à mener son énoncé à terme serait attribuée à l'angoisse liée au désir de l'Autre, c'est-à-dire à la demande qu'on s'exprime en nouvelle langue comme les autres. Face à la lourdeur de la tâche devant lui, l'élève risque d'élever des barrières et se mettre à distance afin d'éprouver plus rien.¹¹⁴

Nous envisageons chaque nouvelle phrase émanant d'un locuteur comme analogue à une aventure car le locuteur, à moins d'avoir dressé préalablement son discours, n'a aucune garantie que l'énoncé parvienne à terme comme souhaité.¹¹⁵ Recommencer des énoncés inachevés, la reprise des relances seraient des tentatives « *d'un locuteur principal qui à l'initiative de la parole et tient à la conserver.* »¹¹⁶

De telle manière, la reprise peut servir à reconstituer un segment qui a été interrompu par un élément d'hésitation. Ainsi, elle permet de réparer la cohérence de l'énoncé, puisqu'après la pause, l'unité rythmique et significative est rétablie dans son intégralité.¹¹⁷

113. Blanche-Benveniste C., 2010, *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys, p. 9.

114. Cifali M., 2005, op. cit. p. 86-91.

115. Goldschmidt G.- A., 2009, op cit. p. 49.

116. Vigner G., 2001, *Enseigner le français comme langue seconde*, p. 55- 56.

117. Tempel L. & Roubaud M. - N., 1988, « Clés pour la fluidité verbale », p. 67, in le FDM, Oct. 1988, pp. 66 - 69.

7.10.5. Recherche ailleurs du lexique manquant

Bien conscient que disposer d'un « répertoire lexical suffisamment étendu, [...] différenciée dans ses constituants, est indispensable à toute activité d'échange en langue étrangère », le vocabulaire constitue pour les élèves un point critique de préoccupations.¹¹⁸ À cet égard, « les élèves doivent disposer d'un lexique mental suffisamment riche et de procédures d'accès suffisamment sûres pour pouvoir faire usage au moment le plus opportun du mot de vocabulaire adéquat. »¹¹⁹

L'élève du fait de son manque de vocabulaire cherchera son lexique bien souvent, et sans toujours y parvenir. De plus, « des formules métalinguistiques où le sujet parlant rend explicite son incertitude lexicale et le travail de *recherche qu'il entreprend consiste en des questionnements*, commentaires ou évaluations sur le lexique [...] », tous étant « moyens à dominer les pannes lexicales. »¹²⁰

L'enjeu, pour l'élève qui ne connaît pas suffisamment la langue dans des telles circonstances, serait de savoir à quel point le réflexe de rechercher le terme, ou le sens d'un terme du dictionnaire servirait comme source appropriée des expressions. Il semble que l'élève aurait plutôt tendance à recourir à un dictionnaire élémentaire bilingue, qui en vue du niveau de maîtrise de l'élève n'explique guère les nuances distinctifs de la langue.¹²¹

118. *ibid.*

119. Simonnot É. & Schweitzer C., 1921, *op. cit.* p. 254 - 255.

120. Cicurel F., 1996, *op. cit.* p. 68.

121. Simonnot É. & Schweitzer C., 1921, *op. cit.*

Le recours au dictionnaire serait donc un rituel à la recherche des formules toutes faites permettant au locuteur de rechercher de façon efficace ce qui échappe à sa mémoire.

7.11. Remarques en conclusion

Nous résumons cette partie de notre analyse par quelques commentaires adaptés. Nous avons noté, en premier lieu, que l'élève en classe de français est conscient de son besoin d'un répertoire de connaissances langagières antérieures, qui sera adéquat pour qu'il participe de manière convenable dans une véritable interaction avec autrui.

En outre, en fonction des imprévus qui peuvent surgir au cours d'apprentissage de la langue étrangère, l'élève s'aperçoit qu'il devrait se créer également des stratégies l'aidant à évoluer comme être parlant dans la langue cible.

Certaines caractéristiques comportementales entrent en jeu pour favoriser ou empêcher l'appropriation de la langue cible. Dénommées « les effets de *l'efficacité personnelle et ceux de l'ajustement personnelle* », ¹²² il s'agit d'une mesure ou degré de l'efficacité des stratégies qu'un individu peut mettre en place et réaliser en cas de nouveauté imprévisible et stressante. Impliquant l'attente personnelle, l'auto-estimation et la connaissance de soi, le degré de pression supporté peut aller de haute à basse selon le contexte dans lequel se trouve l'individu.

Ainsi, un élève peut en effet faire d'avantage un effort en face des difficultés, pour renforcer les acquis, se concentrer à la demande circonstancielle afin de

122. BANDURA, A. 1982, « Aspect comportemental : la théorie d'efficacité personnelle », in GREDLER, M. E. (1992), *Les théories d'apprentissage et l'application d'enseignement*, Édition psychologie, p. 370-374.

réaliser la tâche, participer aux activités et faire des expériences pour se développer. Par contre supportant peu de pression, il sera frustré jusqu'au point d'abandonner la tâche, éviter la tâche ou l'abandonner même. Éprouvant des difficultés personnelles, le sujet souffre d'anxiété car en se polarisant sur ses propres défauts, il diminue l'efficacité de l'utilisation des acquis personnels.

L'interaction verbale oblige les sujets à trouver les procédés qui seraient à la fois utiles en fixant le lexique déjà acquis et en même temps les place à leur portée pendant des conversations. L'implication personnelle en interaction verbale implique une certaine propension à s'exprimer et à discuter des sujets déterminés en commun par les interlocuteurs.

Dans cette optique, le tissage des compétences linguistiques et sociales que possède le sujet lui permettrait non seulement de s'insérer dans l'espace de communication d'ordre oral mais aussi d'y demeurer tandis que le dialogue se poursuit. Nous notons, en effet, une variété de stratégies qu'adoptent les élèves afin de rester vifs au cours des interactions verbales.

L'élève a besoin de fixer le vocabulaire acquis,¹²³ de le mémoriser, puis de la faire passer de l'état passif à l'état actif dont plusieurs procédés peuvent être utilisés à savoir les suivants : d'une part, les stratégies cognitives portant sur « la pratique, la répétition et la reformulation des acquis » ; et d'autre part, les stratégies compensatoires incluant « la capacité de devenir intelligemment, *s'accrocher aux indices linguistiques et comportementales fournies par son entourage tout en vue de surmonter les limitations à l'expression oral.* »¹²⁴

123. Reboullet A., (dir.) 1971, Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère, Hachette, p. 103

124. Oxford R. et al., 1989, Language learning strategies : the communicative approach and their classroom implications, p. 29 - 39.

Notre exposé montre que la compensation peut s'étendre au recours à la langue maternelle, inventer les mots ou éviter la communication complètement.

L'interaction tenue avec autrui est en principe le résultat d'un contrôle spontané des mécanismes préparatoires à la conversation, dans une atmosphère favorisée par la sollicitude attentive de l'Autre. Le but essentiel du dialogue en langue étrangère serait donc de favoriser l'évolution progressive des observateurs non-parlants en espace de communication aux émetteurs de la parole intervenant sur la base de volontariat.

Comme le sujet dans la classe de langue étrangère maintient un rapport imaginaire à la langue, la matière langue cible oblige les élèves à se transformer en locuteurs fictifs de la langue cible. L'«extérieur», c'est-à-dire les scènes de la vie quotidienne ainsi que usages de la culture en langue-cible, apporte une influence à l'univers clos de la classe.¹²⁵

D'une façon ou d'autre, un contrat de fiction semble négocié entre les élèves qui acceptent de jouer autres qu'eux-mêmes. En effet, c'est ce contrat plutôt virtuel qui autorise l'émergence d'énoncés qui ne se réfèrent pas forcément à une réalité «vraie».

Nous avons également discerné l'influence que la représentation de la langue ou de la tâche à accomplir aurait sur le comportement de l'élève. Une illustration propice reprendrait les avis des répondants montrant à quel point l'individu aperçoit l'aisance ou la difficulté par rapport à son implication dans une conversation avec autrui.

D'une part, notre analyse a repéré ceux croyant la tâche demandant la verbalisation faisable en dépit des limites de leurs compétences selon notre délimitation.

125. Cicurel F., 1996, op. cit. p. 72.

Cependant, grâce aux stratégies auxquelles ils recourent de façon régulière, ils accueillent l'opportunité de s'exprimer en langue étrangère. En contrepartie, pour certaines raisons, d'autres élèves chercheraient des moyens assurant qu'ils restent écartés de toute tâche proposée relative à la prise de parole.

Persuadés que la disposition à la prise de parole en langue étrangère est étroitement liée à l'image qui prédomine dans son conscient, il nous semble utile d'élaborer le concept de représentations dans le cadre de notre étude. Cette élaboration nous servira également dans l'analyse des données recueillies par rapport aux professeurs.

Des représentations auraient, pour leur part, un statut instrumental en tant qu'appui sur l'intérêt du sujet par rapport à l'objet qui retient son intérêt. C'est, ainsi, qu'à partir de cette prémisse nous consacrons les paragraphes suivants à l'élaboration de la notion de représentation sociale.

CHAPITRE 8

La représentation de la langue

C'est des représentations que
l'âme prend sa couleur .

Marc-Aurèle

8.1. Introduction

Parmi les acceptions que reçoit *repraesentare*, mot d'origine latin d'où provient *représenter*, sont : 'présenter de nouveau', 'exhiber', 'réfléchir l'image de l'objet' et 'mettre dans l'esprit'.¹ Le Nouveau Petit Robert (2007 : 2206)² en définissant *repraesentatio* comme « le fait de rendre sensible un *objet*, ou un *concept*, au moyen d'une *image*, d'une *figure*, d'un *signe* », conçoit de la représentation à priori comme processus.

Du dictionnaire de la psychologie³ par contre, nous trouvons une définition plus étendue de la notion de représentation. Elle est plus spécifiquement une notion très générale qui dans l'usage courant renvoie à deux phénomènes distincts.

Elle désigne, d'une part, le processus de mise en correspondance entre deux éléments qui aboutit à ce que l'un ('le représentant') répète, remplace ou 'présente autrement' l'autre (le représenté.) D'autre part, elle révoque à un aspect du résultat de ce processus, en l'occurrence le seul élément représentant, de quelque nature qu'il soit.⁴

1. [http://www. Internaute. com / dictionnaire /fr / definition/ representation.](http://www.Internaute.com/dictionnaire/fr/definition/representation) /-dernière consultation le 05.08.2011.

2. Le Nouveau Petit Robert, 2007, p. 2206.

3. Bronckart J.- P., 1998, Dictionnaire de la psychologie, PUF, 2^{ème} édition.

4. *ibid.*, p. 625.

Cette acception nous permet de dégager deux éléments constitutifs de la représentation. Le premier renvoie à l'action de représenter une chose car le deuxième se réfère à ce l'on représente, c'est-à-dire le contenu de la l'acte de représentation. Par conséquent, la représentation est ici plutôt un processus qu'un produit. C'est à partir de ce parcours étymologique que nous abordons en détail la notion de représentation.

Notion hétérogène et polysémique, la représentation est interdisciplinaire car elle a nourri des recherches en sciences humaines, notamment en sociologie (DURKHEIM (1895-1910), en anthropologie (MAUSS (1947) et LEVI-STRAUSS (1955-1961)), et en psychologie sociale (MOSCOVICI (1961) et JODELET (1984, 1989). D'après le perspectif sociologique, les actions de l'individu doivent être placées dans les faits sociaux car ces derniers sont plus révélateurs et capitaux pour l'être humain. Selon DURKHEIM (1895)⁵, la communauté sociale est régie par la conscience collective qui influe largement sur la manière de penser et le comportement de l'individu.

Ceux-ci à leur tour, suscitent dans la société des représentations collectives qui sont des formes mentales socialisées. Cette fil de pensée prenant la représentation comme une vérité en soi, souligne la dichotomie entre les représentations collectives, sources de tout jugement humain dans un groupe social. MAUSS (2004)⁶ démontre que les représentations collectives sont liées à la dynamique des représentations individuelles. En plus, il semblerait plus logique d'étudier des représentations collectives à partir des représentations individuelles qui détiennent une structure plus commode par rapport aux représentations collectives.

5. Durkheim É., 2007, Les règles de la méthode sociologique, Paris, PUF.

6. Mauss M., 2004, Sociologie et anthropologie, Paris, PUF.

Quant à la philosophie, le représentant est au centre de l'analyse ; ceci étant conçu comme image mentale qui reproduit une perception antérieure d'un objet « en absence de toute activité sensorielle actuelle. »⁷ La représentation constituerait classiquement le contenu concret d'un acte de pensée. Nous remarquons également que les représentations dites sociales occupent une place centrale en psychologie sociale comme elles sont :

[...] des modalités de pensée pratique orientée vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement, modalités qui relèvent à la fois de processus fonctionnels socialement marqués.⁸

8.2. Structure de la représentation

Le cadre de notre recherche s'est limité à la notion ainsi que théorisée par la psychologie sociale, mais alimentée des réflexions pertinentes venant d'autres disciplines voisines. Ainsi, notre intérêt porte sur le lien entre le fait de 'représenter' et l'aspect 'social' « dans la mesure où la représentation contribuent exclusivement aux processus de formation des conduites et *d'orientation des communications sociales.* »⁹

Les modèles de MOSCOVICI (1961) et JODELET (1989)¹⁰ renvoient à des formes de connaissances socialement construites et partagées dont la cible est un objet mal connu. Lorsqu'il s'agit d'appréhender un nouvel objet, la pensée sociale procède d'un mécanisme à double face, à la fois génétique qu'invariant.

7. Bronckart J.- P., 1998, op. cit.

8. ibid., p. 628.

9. Moscovici S., 1961, La psychanalyse, son image et son public, PUF, p. 75.

10. Jodelet D., 1989, Les représentations sociales, Paris, PUF.

Le mécanisme en jeu facilite le processus d'objectivation et d'ancrage.¹¹ L'objectivation a pour rôle principal la simplification, la réduction et la concrétisation de l'objet de référence.¹² Par la suite, le sujet parvient à prendre une distance à l'égard de l'objet et en faisant le recours à des figurations concrètes. Autrement dit, le sujet résorbe l'excès de significations qu'il matérialise.¹³

Quant à l'ancrage, celui-ci est « *une forme d'activité de classification qui place et organise les parties de l'environnement et par ses découpages introduit un ordre qui s'adapte à l'ordre préexistant, atténuant ainsi le choc de toute conception nouvelle.* »¹⁴ Ce processus a pour principale fonction de familiariser l'étrange par l'insertion la représentation de l'objet dans le système de pensée déjà préexistant et codifié.¹⁵

Ainsi, « *une représentation [...] condense une réflexion collective assez directe, diversifiée et diffuse [...]* »¹⁶ à des savoirs antérieurs plus familiers. Pour s'approprier une nouvelle connaissance, l'individu élabore des représentations de celle-ci, qu'il approprie aux pensées déjà existantes.

Au fur et à mesure, ces représentations influent sur les postures et les comportements de ces individus.¹⁷ De façon générale, le processus de représentation est à l'œuvre lorsque l'objet se trouve réalisé sous forme d'une nouvelle entité. En outre, la correspondance est effectuée entre « *l'ensemble de départ* » porteur des informations antérieures, et « *l'ensemble d'arrivée* ». ¹⁸

11. Moscovici, S., 1961, op. cit., p. 107.

12. Drozda - Senkowska E. et al., 2010, Psychologie sociale, PUF, p. 109 - 111.

13. Moscovici S., 1961, op. cit., p. 108.

14. ibid. p. 110.

15. Drozda - Senkowska E. et al, 2010, Psychologie sociale, Paris, PUF, p. 112.

16. Moscovici S., 1961, op. cit., p. 77.

17. Bloch H. et al. (éds.), 1999, Grand dictionnaire de la psychologie, Larousse, p. 798.

18. ibid. p. 799.

Comme la représentation substitue le savoir et le reconstitue à la fois, la représentation devient une entité composée de trois aspects complémentaires, notamment l'héritage, sa contribution à la connaissance et la dynamique aboutissant à sa transformation : l'ensemble à travers lequel le sujet apprend la construction déjà réglementée du monde ainsi que la nature de son organisation. Les repères pour en saisir sont reçus par le biais d'éducation, des institutions le reconnaissant, de l'environnement et aussi comme fait de culture.

De ce fait, les représentations sont des « entités presque tangibles » qui « circulent, se croisent et se cristallisent »¹⁹ grâce à l'interaction continue. Elles suivent les traces d'une pensée conceptuelle tout en retenant « le pouvoir d'organiser, de relier et de filtrer ce qui va être ressaisi, réintroduit dans le *domaine sensoriel* [...] ».²⁰ Malgré que la représentation soit une donnée de nature, des représentations communes sont produites parce que la conception du sujet d'un objet n'est guère 'toute naturelle'.

Nous notons, en plus que les représentations apportent des matrices d'opinions ainsi que la mise en forme de valeurs à la connaissance. Elles guident ou orientent le « champ des communications possibles, des valeurs, des idées *présentées dans les visions partagées* [...] et règlent, par la suite, les conduites désirables ou admises. »²¹ Par ce biais, les représentations résultent de la réalité sociale comme sa réalisation suppose la présence de l'autre qui co-produit l'activité surtout quand elle est articulée au sein d'action sociale.²²

19. *ibid.* p. 39.

20. *ibid.* p. 56.

21. *ibid.* p. 49.

22. Véronique D., 2009, ' Note sur les représentations sociales et sur les représentations métalinguistiques dans l'appropriation d'une langue étrangère', in Moore D., (coord.), 2009, *Les représentations des langues et de leur apprentissage : Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier, pp. 23-30.

Les représentations collectives ne sont pas statiques mais se modifient en même rythme que les sociétés pour devenir des représentations sociales. Ceci signifie que c'est « *le processus usuel d'interaction [...] qui mobilise et donne un sens aux représentations dans le flux des relations entre groupes et personnes.* »²³

Le caractère dynamique des interactions résultent aux modifications comportementaux du sujet en milieu social. Tandis que les représentations collectives s'installent dans des groupes sociaux étendus, les représentations partagées, quant à elles, se forment dans un milieu social plus restreint dont la dynamique transformationnelle exprime les faits au niveau de réalité qui est propre à soi.

En d'autres termes, les représentations seraient

des ensembles dynamiques, leur statut est celui d'une production de comportements et de rapports à l'environnement, d'une action qui modifient les uns les autres, et non pas d'une reproduction de ces comportements ou de ces rapports [...].²⁴

Ceci étant, la représentation est ainsi une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble socialisant. Du point de vue des conduites que de la communication, elles apparaissent alors déterminantes dans la gestion des rapports sociaux.²⁵

À ces aspects du dynamisme et la collectivité faisant le caractère particulier de la représentation s'ajoute un autre, voire l'altérité qui découle directement de la nature des rapports sociaux. L'altérité sert principalement à nous faire

23. Moscovici S., 1961, op. cit. p. 48.

24. ibid.

25. Jodelet D., op. cit., p. 43.

constater que les représentations des uns ne sont pas forcément celles des autres.

De l'altérité provient des critères objectifs de positionnement social permettant à la reconstruction de l'objet à partir de points de vue différentes. Il résulte de cette composante d'altérité une conséquence importante, à savoir que les représentations sociales garantissent aussi bien l'identité ou de l'appartenance social reconnue de ceux qui en sont porteurs.²⁶

Néanmoins, prise d'angle visant la représentation comme “une préparation à l'action”, fait plus que guider le comportement. Elle remodèle et reconstitue les éléments de l'environnement dans lequel le comportement doit avoir lieu tout en réorganisant des attitudes et par la mise en place des valeurs.

Les rapports et les interactions parmi des individus résultent à la convergence et la propagation des idées. Pourtant, les dynamiques sociales jouent également sur les conceptions individuelles. C'est ainsi qu'il est clair que la notion de représentation porte deux faces, c'est-à-dire l'une figurative, l'autre symbolique. Ceci car elle reste partiellement sociale et aussi partiellement individuelle.

25. *ibid.*

26. Bloch H. et al., 1999, *op. cit.* p. 800.

8.3. Dimensions et rôles de la représentation

Le système représentationnel comporte trois dimensions qui organisent, articulent et hiérarchisent entre elles les unités élémentaires d'information, à savoir,

[...] un ensemble d'information (connaissance sur l'objet) au sens large du terme ; une attitude générale qui marque les dispositions favorables (ou défavorables) de l'individu et du groupe envers l'objet de la représentation et un champ de représentation [...].²⁷

L'ensemble de ces dimensions, fonctionnant comme des phases d'objectivation et d'ancrage, effectue un nombre de tâches. Celles-ci comprennent le triage normatif des éléments divers de l'objet nouveau. Les éléments retenus trouvent souvent une consonance avec des systèmes de valeurs ou de normes ambiantes du sujet ainsi qu'avec l'organisation, l'articulation et la hiérarchisation des unités élémentaires d'information.²⁸

Autrement dit, nous constatons

[...] un remmaillage de structures, un remodelage des éléments, une véritable reconstruction du donné dans le contexte des valeurs, des notions et des règles dont il devient désormais solidaire.²⁹

Ceci dit, il paraît que toute représentation consiste de figures et d'expressions socialisées. Son élaboration à la lumière du vécu du sujet lui confère le statut d'un signe surtout donné que « [...] *représenter une chose [...] n'est en effet pas simplement de dédoubler, le répéter ou le reproduire, c'est le reconstituer, le retoucher, lui en changer le texte [...]* »³⁰

27. Bonardi C. & Roussiau N., 1999, Les représentations sociales, DUNOD, p. 23.

28. Drozda-Senkowska E. et al, 2010, op. cit. p.109 - 111.

29. Moscovici S., 1961, op. cit. p. 26.

30. ibid. p. 56.

Cette conception se reposerait sur deux postulats fondamentaux. Tout d'abord que la représentation sociale serait

[...] une modalité de connaissance particulière ayant pour fonction l'élaboration des comportements et la communication entre individus. De même façon, la représentation « parle autant qu'elle montre, communique autant qu'elle exprime » en même temps qu' [...] elle produit et détermine des comportements [...].³¹

Tout cela est rendu possible par le fait que la représentation s'occupe à la fois de la définition de la nature des stimuli actifs ainsi que de la signification du retour attendu.

Le deuxième paramètre serait que l'entité de la représentation dépend de deux éléments principaux : d'une part, l'objet qui éveille la représentation et d'autre part, l'individu ou le groupe qui construit cette représentation. Telle est donc la fonction de la représentation qui exprime d'emblée un rapport à l'objet et remplit un rôle dans la genèse de ce rapport : « *Un de ses aspects, l'aspect perceptif, implique la présence de l'objet ; l'autre, l'esprit conceptuel, son absence.* »³²

C'est ainsi que la représentation re-présente un être, c'est-à-dire, le présente encore une fois en l'actualisant malgré son absence, l'action s'effectuant autour de valeurs. Il y a donc tentative de faire exister l'objet au sein de la réalité dans laquelle l'individu ou le groupe se retrouve.³³

La représentation de l'objet est donc, une re-présentation différente de l'objet puisque l'objet est 'perçu' dans sa présence, puis 'conçu' dans son absence.

31. ibid. p. 26.

32. ibid. p. 55 - 56.

33. Garabato M.- C. et al. 2003, Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures : enquêtes et analyses, Paris, l'Harmattan, p. 84.

Par la suite,

[...] les représentations individuelles ou socialisées font que le monde soit ce que nous pensons qu'il est ou doit être. Elles nous montrent qu'à chaque instant quelque chose d'absent s'ajoute et quelque chose de présent se modifie.³⁴

C'est pour cette raison que la représentation n'est pas identique à l'objet mais à d'autre chose que l'on met à sa place, qui tient lieu d'objet ou son « représentant mental ».³⁵ Toute représentation devient ensuite une forme de vision globale et unitaire d'un objet, mais aussi d'un sujet³⁶ structurant la réalité pour permettre une intégration à la fois des caractéristiques objectives par rapport à l'objet, des expériences antérieures du sujet, et de son système affectif et normatif.

Basé sur les postulats ici cités, nous attribuons aux représentations des rôles plus ou moins généraux. L'une de ces fonctions émerge dans son rôle d'*instrument référentiel* au savoir d'où l'on fournit « *un modèle d'action qui a une dimension symbolique et imaginaire et qui ne reste pas au niveau de concepts.* »³⁷ Ladite outil permet au sujet de comprendre de phénomènes gouvernant son univers. En cette fonction, les représentations facilitent la transposition de concepts et de théories réputés obscures sur le plan de savoir immédiatement abordable.³⁸

La deuxième fonction d'orientation a lieu quand les représentations aménagent les croyances et les attitudes dans la mesure où elles dictent les

34. Moscovici S., 1961, op. cit. p. 57.

35. Drozda-Senkowska E. et al., 2010, op. cit. p. 104.

36. Abric J.- C., 2003, *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Éditions Érès, p.13.

37. Moscovici S., 1961, op. cit. p. 172.

38. ibid. p. 76 -77.

normes de conduites face au nouvel objet.³⁹ D'ailleurs, la fonction compensatoire se met en évidence quand l'incohérence s'établit entre les valeurs internes et les normes externes du sujet.

Ainsi, afin de retrouver l'équilibre ou maintenir un état de la constance ou d'intégrité dans la vie sociale ou personnelle du sujet, il serait souhaitable de faire converger les opinions, les jugements vers un point où l'on établit un consensus entre des éléments antagonistes.⁴⁰

Ainsi, nous pouvons identifier la fonction identitaire des représentations sociales. Par cette fonction, les représentations regroupent des individus toute en cherchant à créer un groupe social uni et homogène. Dans ce cas, « [...] *l'individu se définit comme un soi généralisé [...].* »⁴¹

8.4. Le lien entre la représentation et l'apprentissage d'une langue

Étant donné que les images qu'engendrent les sujets proviennent d'une variété de sources, l'image devient un concept intégral dans le rencontre de la langue étrangère et les représentations sociales. L'image, phénomène symbolique, est un exemple privilégié de représentation mentale de nature analogue.

Notre acception d'analogie sera le reflet d'une opération qui dans la pensée sociale joue le rôle de rapprocher et d'apprivoiser l'inconnu.⁴² Elle est, également « *conçue en tant que reflet interne d'une réalité externe, copie conforme dans l'esprit de ce qui se trouve hors de l'esprit [...] reproduction passive d'une donnée immédiate.* »⁴³

39. *ibid.*

40. *ibid.* p. 269.

41. *ibid.*

42. Drozda-Senkowska E. et al., 2010, *op. cit.* p. 92.

43. Moscovici S., 1961, *op. cit.* p. 45.

L'image occupe d'une position capitale pour d'opérer un filtrage de savoir acquit par le sujet à l'égard de l'objet. La savoir en question découle de l'intérieur ainsi que de l'extérieur du sujet. De plus, l'image serait caractérisée par un certain nombre de traits⁴⁴ parmi lesquels nous soulignons quelques uns. L'image doit :

- i. rester indépendant dans le sens que la modifier risque de créer un déséquilibre qui à son tour engendra la modification d'autres images dans son entourage ;
- ii. garder des traces solides du passé qui donnent au sujet la sensation de déjà-vu ;
- iii. s'occuper des espaces de notre mémoire pour les protéger contre le remue-méninge qu'amène la transformation ;
- iv. garder l'impression de continuité de l'environnement et des habitudes individuelles et collectives ;
- v. être déterminée par des fins visées par le sujet.

Nous retiendrons ainsi que :

[...] Le raisonnement par analogie atteint [...] deux objectifs : l'un est d'intégrer dans un ensemble plus large d'éléments autonomes, disjoints, l'autre est de maîtriser, en imposant un modèle, le développement de l'image d'un fait ou d'un concept qui rentre dans l'horizon du groupe ou de l'individu.⁴⁵

Il découle en conséquence, qu'apprendre une langue c'est d'abord avoir une image de cette langue, de son statut, de ses locuteurs, de son histoire et de son activité. Chacun a donc une représentation de la langue "cible", et cette représentation entraînera des attitudes à l'apprentissage.⁴⁶

44. *ibid.*

45. *ibid.* p. 267.

46. Mathey M., 1997, *Les langues et leurs images*, Lausanne, IRDP.

Ainsi, « *préalablement à toute expérience directe, à toute apprentissage d'une langue, chacun se construit des images sur des différents pays, ou bien y est exposé* ». ⁴⁷ De plus, des motifs pour apprendre une langue étrangère dépendent pour la grande partie de l'image que véhicule ladite langue au sujet. ⁴⁸

C'est pour cette raison que tout usage linguistique est automatiquement accompagné de sa représentation et l'interaction entre les pratiques et la représentation de ces pratiques constituent un ensemble indissociable. Ces représentations ne sont pas neutres, mais sont toujours liées à des jugements de valeur.

La représentation porte, en outre, le caractère imageant et l'image dont la langue est porteuse se repose essentiellement sur des considérations historiques, politiques et culturelles. ⁴⁹ En outre, et essentiel pour notre étude, MOORE et CASTELLOTTI (2001 :152) ⁵⁰ font une référence implicite au concept de l'image dans leur recherche sur le plurilinguisme :

[...] L'éveil aux langues propose en effet une réflexion sur les langues et sur l'apprentissage à travers des tâches précises mettant en jeu des activités de découvertes et de manipulation de faits langagiers dans des systèmes connus et inconnus de l'enfant, la stimulation d'un travail de découverte et de construction, la confection d'hypothèses sur les fonctionnements linguistiques, et la mise en œuvres de ces hypothèses [...].

47. Pétillon C., 1997, ' De l'influence des représentations sur l'apprentissage d'une langue vivante : le français en Italie' , p. 292 , in Mathey M., 1997, op. cit., pp. 292 - 299.

48. Bourdieu P., 2001, Langage et pouvoir symbolique, Paris, Seuil.

49. Papaloïzos L., « Représentation de la langue et de la communication en milieu espérantophone » p. 146-147, in Mathey M., 1997, op. cit. , pp. 146 - 151.

50. Moore D. & Castellotti V., « Comment le plurilinguisme vient aux enfants » , p. 152 in Castellotti V. (dir.) 2001, *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations*, Rouen, pp. 151 - 189.

Ceci étant, il paraît que les représentations

négociées au sein du groupe de pairs, ne sont pas pour autant indépendantes de l'environnement au sein duquel elles s'élaborent, environnement marqué à la fois par les représentations sociales sur les langues et leur apprentissage ainsi que par les modèles scolaires qui en découlent.⁵¹

Nous comprenons ainsi que la langue soit un savoir fortement lié au monde dans deux sens : il y a le lien à la réalité dans laquelle se retrouve le sujet et à la fois à celui de l'affectivité et de l'identité profonde de l'individu. Ceci parce que l'image que le sujet détient par rapport à une langue à apprendre peut avoir un effet soit direct soit indirect, sur ses attentes et son regard. Ceux-ci influenceront par conséquent ses attitudes envers l'apprentissage du savoir lui est proposé.⁵²

Dans le contexte formel d'apprentissage, il sera nécessaire de prendre en compte des facteurs plus subjectifs et moins évidents entrant en jeu : y compris comment la langue est perçue, représentée ou valorisée dans l'esprit des apprenants, des enseignants et des décideurs. L'image plus ou moins intériorisée par les individus peut déterminer si l'on veuille ou pas un certain comportement une fois qu'on se trouve en statut du locuteur.

Le rapport au savoir, voire à la langue étrangère, constitue l'ensemble des rapports que le sujet entretient avec un élément lié au savoir.⁵³ Ce constat accentue la nature paradoxale de l'image dès que nous prenons conscience qu'un même objet peut-être perçu de manière différente selon le point de vue d'un observateur ou au sein du groupe dans lequel s'élabore la représentation.⁵⁴

51. *ibid.* p. 155.

52. Dabène L. et al., 1990, *Variations et rituels en classe de langue*, Crédif- Hatier, p. 19 - 22.

53. Charlot B., *Du rapport au savoir*, 1997, Éditions Economica, coll. Poche éducation.

54. Müller N. & De Pietro J.- F., 2009, « Que faire de la notion de représentation? Que faire des représentations ? Questions, méthodologies et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue », p. 58, in Moore D., 2009, (coord.) *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Paris, Didier, pp. 51 - 64 ; à voir aussi Mathey M., 1997, *op. cit.* p. 318.

8.5. Conclusion

La représentation tant que nous l'avons analysé désigne une manière d'interpréter et de penser la réalité quotidienne. Elle correspond à l'acte de pensée par lequel un sujet fixe sa position par rapport à un objet préalablement inconnu. Comme toute représentation se définit par un contenu ainsi que par l'acte de représenter, elle reste toujours la forme imagée d'un objet.

Par conséquent, il n'y a pas de représentation sans objet, quoi que soit sa nature. L'objet trouve son existence par rapport au sujet et c'est la représentation qui mène au processus d'établissement d'un lien entre la réalité et son représentation. La complexité des représentations se repose notamment dans leur composant d'un côté collectif et partagé, et de l'autre côté, individuel et hétérogène.

La représentation renvoie à la connaissance presque 'naïve' d'un objet et se constitue à partir des expériences, des informations reçues et des savoirs propres à l'individu. Le lien tissé entre le sujet et l'objet possède un caractère hétérogène face à une diversité de sujets. Suivant l'organisation qu'il se donne ou accepté du réel, le sujet arrive à se situer dans l'univers social et matériel par rapport à l'objet du départ.

Le rapport qu'entretient le sujet au savoir n'est pas une issue directe du mécanisme stimulus-réponse, car aucune notion n'est acceptée d'emblée en état de passivité. Par contre, le sujet la reçoit et agit à sa façon particulière. Une nouvelle expérience ou un nouveau savoir est perçu comme quelque chose d'étrange, d'abstrait et de déstabilisant. Ainsi, afin de faire rupture avec cette étrangeté abstraite, l'individu adoptera certaines stratégies et fera son mieux pour combler les lacunes entre ses expériences et ses connaissances antérieures.

En cherchant à établir l'état actuel de la communication orale dans nos classes, nous avons d'une part, interrogé les liens qui existeraient entre les représentations que portent des sujets de la langue française et leur comportement verbal. En outre, nous avons analysé comment ils se construisent des valeurs symboliques par rapport à la langue française. Le sujet cherche à concrétiser le savoir, de lui donner une place dans son environnement habituel en le transformant en une réalité objective afin de pouvoir s'adapter au monde. Force est de constater que le rôle capital du sujet compte tenu de son intervention dans la construction de l'image de l'objet.

D'autre part, l'étude s'intéresse vivement au regard que porte le professeur par rapport à ses fonctions en tant que personne ayant la tâche d'aider le sujet à accéder à un nouveau savoir. Pour y parvenir, nous nous penchons sur certains axes principaux de réflexion permettant l'analyse de la façon dont la perception qu'il a de lui-même, de ses tâches et de l'apport de ses efforts par rapport à l'évolution du comportement verbal d'autrui.

Ces pistes de progression nous paraissent importantes dans le sens que le contexte de notre recherche connaît une présence francophone faible. Nous apprécions le fait que chacun de nos apprenants possède déjà un contenu représentationnel vis-à-vis la langue cible, à savoir, le français.

En ce sens, le repérage des représentations linguistiques pourrait s'avérer utile à plus d'un titre. Il nous permet à comprendre à la fois, le comportement des élèves et celui de leurs enseignants suite à une analyse des valeurs accordées à la langue française, ainsi que les évaluations que cette langue suscite chez ses locuteurs non-natifs.

Chapitre 9

LE PROFESSEUR DE LANGUE ETRANGERE

Quand tu veux construire un bateau ne commence pas par rassembler du bois, couper des planches et distribuer du travail mais réveille au sein des hommes le désir de la mer grande et large.
Saint-Exupéry

9.1. Remarques préliminaires

Partant de la prémisse que la classe représente d'une part un lieu d'échanges sociaux et de l'autre part, une situation formelle donnant lieu à l'exposition des faits langagiers caractérisés par des comportements types générés par le statut des participants, ce chapitre a pour but global le dessin du sujet professeur. À cet égard, le noyau de notre analyse se porte aux paramètres entrant en jeu par rapport à l'agir professoral auprès des sujets en classe.¹

Les paragraphes suivants sont par conséquent, consacrés à l'analyse et l'assemblage de faits tant qu'ils ont été présentés sur le vif dans la salle de classe. Il convient de préciser d'emblée que nos constants sont tirés d'une dizaine d'heures d'observation et les considérations recueillies pendant les entretiens avec les professeurs. Notre démarche comportera une analyse méthodique de fonctions et de rôles que celui se trouvant en position de professeur de français à l'école secondaire remplisse. Ainsi, il nous survient de repérer les éléments fonctionnels qui définissent cette activité professionnelle dont nous allons dresser un répertoire.

1. Cicurel F., 2011, Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de la langue, Paris, Clé International, p. 17.

9.2. Le professeur en fonction, que fait-il exactement?

L'enseignement se renvoie à une relation entre des individus ² dont les rôles généraux sont délimités de façon distincte. Quoi que soit le cadre, celui qui donne cours est le professeur ; ce posture le chargeant d'une potentialité à être 'le' supposer savoir et, de ce fait investit d'un rôle particulier. ³Le sujet, d'après notre contexte est celui qui pour la plupart de temps est en posture de réceptivité par rapport aux fonctions du professeur.

Dans les confins de sa classe le professeur occupe tout d'abord un rôle lui est confié par l'institution dont il serait agent. ⁴ Ainsi, il est chargé de la fonction « de transmettre du savoir et d'en permettre la construction et l'appropriation. » ⁵ Toutefois, il paraît que le processus de transmission de savoirs constitue en lui un enchaînement d'actions annexées discernables en pratique.

La série de faits propre à chaque contexte d'enseignement serait influée par des attributs circonstanciels réunissant à la fois certains paramètres. Ceux-ci incluent les prédispositions méthodologiques ainsi que l'image que porte le professeur de ses tâches. Pour donner une forme mieux structurée à notre inventaire de ses rôles principaux, nous adoptons le concept de la triple fonction constituée des axes interdépendants de l'enseignement, à savoir : informer, animer et évaluer. ⁶

2. Prost A., 1985, Éloges des pédagogues, Paris, Seuil, p. 37.

3. Anzieu D., 2003, Psychanalyse et langage : du corps à la parole, Paris, Dunod, p. 115.

4. Cifali C., 2005, Le lien éducatif : Contre-jour psychanalytique, p.195 & 253.

5. ibid. p. 130.

6. Dabène L., 1984, « Pour une taxinomie des opérations * métacommunicatives en classe de langue étrangère », Études de linguistique Appliquée, n° 55, pp. 39 - 46.

9.2.1. Le professeur en tant que source d'information

L'enseignant de langue étrangère est perçu dans un premier temps, comme dépositaire d'un autre idiome qu'il actualise dans l'acte d'enseignement. À une façon propre à lui, le professeur de langue étrangère partage l'information sur la nature et le fonctionnement de ses structures de façon séquentielle ⁷ au sujet. Cette fonction est remarquée lors des moments que l'enseignant déconstruit les savoirs ⁸ afin qu'ils soient abordables au sujet selon son niveau.

Cependant, la fonction d'expliquer et aussi

[...] faire comprendre les vocables étrangers n'est qu'une partie de la tâche du professeur [...]. Le but à atteindre, c'est que ces vocables deviennent tellement familiers aux élèves qu'ils en disposent à volonté, qu'ils soient assimilés [...]. ⁹

Ainsi, la fonction de transmission de savoirs se poursuit de manière progressive pour que le sujet ne devienne pas dépendant d'information. Par contre, il est souhaitable qu'il vise la maîtrise de la matière dont les démarches suivies progressent de l'apprentissage par imitation servile ¹⁰ à la phase de la reconstruction et l'intégration d'information aux savoirs précédentes. De la même façon, l'exposition s'aperçoit tandis que le professeur explicite le fonctionnement de certains structures tout en leur mettant en parallèle aux langues de références du sujet.

L'exposition du sujet à la langue cible s'effectue au moyen d'échantillons, c'est-à-dire « *de fragments limités à la langue cible [...] qui sont*

7. Baïetto M.- C., 1980, *Le désir d'enseigner*, Paris, Éditions ESF, p. 47 ; Romano C. & Salzer J., 1987, *Enseigner c'est aussi savoir communiquer*, Paris, Éditions d' Organisation, p. 14.

8. Anzieu D., 2003, op. cit. p. 110.

9. Simonnot É & Schweitzer C., 1921, *Méthodologie des langues vivantes*, Paris, Armand Colin, p. 170.

10. Prost A., 1985, op. cit. p. 18 - 20.

représentatifs de celle-ci »¹¹ construisant donc un objet – langue pour l’enseignement.

9.2.2. Fonction d’éveilleur d’intérêt à la langue

Supposant que le fait d’être professeur implique assumer en même temps la présentation de savoirs et le suivi de leur appropriation,¹² il s’ensuit que c’est cette personne qui accorde l’accès aux savoirs dont le partage se fait de façon cadencée. Ainsi, il éveille chez le sujet l’intérêt dans la matière à apprendre.¹³ La curiosité née dans l’esprit des élèves leur donne, à son tour, le goût de l’approprier.

Pour cette raison, le professeur tient encore la responsabilité d’« entretenir la *petite flamme existant chez l’élève* »¹⁴ afin de soutenir le désir pour l’objet qui se montre à travers les questions que pose le sujet. La phase de curiosité active se révèle fondamentale puisque qu’elle sert à rendre le sujet demandeur de la parole du professeur.

En d’autres termes,

[...] La première époque chez l’élève est celle où l’on doit faire preuve de soumission et d’obéissance passive ; la seconde celle où l’on lui laisse, mais sous des lois, faire déjà un usage de la réflexion et de sa liberté.¹⁵

11. Beacco J.- C et al., 2007, *L’approche par compétence de l’enseignement des langues : enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier, p. 28.

12. Meirieu P., 2005, *Lettre à un jeune professeur*, ESF éditeur, p. 17.

13. Prost A., 1985, op. cit. p. 178.

14. Steiner G. & Ladjali C., 2003, *Éloge de la transmission : Le maître et l’élève*, Paris, Albin Michel, p. 59.

15. Kant É., 1966, *Réflexion sur l’Éducation* (Traduction, Introduction et notes par Philonenko A., Paris, Librairie Philosophique, p. 85.

Le constant s'accorde à la logique que propose MATHIS, (1997:71)¹⁶ postulant que : « *ce n'est pas à celui qui détient le savoir de poser des questions à celui qui ne sait pas [...]* ». ¹⁷ Ceci montre que le sujet étant celui qui apprend doit satisfaire sa curiosité par des répliques reçues aux questions qu'il forme à sa propre volonté.

Il pourrait bien sortir qu'en se montrant accueillant et compréhensif de cette logique, c'est-à-dire au raisonnement du sujet par rapport aux problèmes qu'il affronte, le professeur se trouve placé en rôle de médiateur.¹⁸ D'ici, il fournit le rôle symbolique du lien entre le sujet et les savoirs.

En termes pratiques, la mise en œuvre de ce rôle spécifique prescrit qu'il conçoive les instruments pédagogiques ainsi que les démarches permettant au sujet au statut du sujet parlant. Son but principal est de franchir le stade du récepteur passive,¹⁹ c'est-à-dire, « *qu'il quitte ce qui le handicape, qu'il consente à apprendre* », ²⁰ et par conséquent accéder au plaisir qu'éprouve le sujet ayant approprié la langue de l'autre.

Qui est plus, le rôle d'éveil à la langue s'étend de susciter le désir chez le sujet par rapport aux mécanismes codifiant la langue, au maintien de contact façon continue entre les Savoirs et le sujet. Ainsi, en faisant travailler le sujet, le professeur veille à valoriser les efforts constatés vers à la prise d'initiative favorisant la confrontation avec la langue au plan personnel.

16. Mathis G., 1997, Professeur de Français : Les clés d'un savoir-faire, Paris, Nathan pédagogie.

17. *ibid.*

18. Romano C. & Salzer J., 1987, *Enseigner c'est aussi savoir communiquer*, Paris, Éditions d'Organisation, p. 164.

19. Bronckart J.- P., 1977, *Théories du langage : une introduction critique*, Bruxelles, P. Mardaga, p. 80.

20. Cifali M., 2005, *op. cit.* p. 56.

9.2.3. Le professeur en fonction d'animateur

Il convient de préciser qu'au début de chaque leçon, de façon générale, c'est principalement le professeur-animateur qui est non seulement au courant du contenu de l'étude mais aussi en conscience de la progression souhaitée dans la séance en classe. Grâce à sa position privilégiée, le professeur organise et planifie les séquences du cours dans la visée d'assurer la cohérence des savoirs transmis au sujet. Les étapes gestionnaires elles-mêmes consisteraient à exposer à la fois les tournures particulières aux aspects phonétiques de la langue et les différentes consignes facilitant les interactions entre le professeur-animateur et le sujet, comme entre les sujets eux-mêmes.

Dans la perspective que la classe de langue ait le caractère d'un réseau tous circuits, il retombe au professeur de trouver les mécanismes l'aidant à tisser et à maintenir une ambiance propice à l'interaction efficace. À cette visée, il éveillera à éviter certains syndromes vécu dans les situations de communication. DEBYSER (1970) ²¹ souligne tout d'abord celui de « diner de bavards » où les participants s'expriment sans interlocuteur particulier visé. Dans le cadre d'apprentissage, nous aurions le cas où tous les membres du groupe parlent chacun n'ayant pas d'interlocuteur défini.

Ensuite, il décrit « *l'effet Andromaque* » qui porterait aussi d'intérêt au professeur tant qu'il est symptomatique du modèle d'interaction dans laquelle le locuteur, tout en essayant de prêter attention à un autre qui s'adresse à lui, adresse lui-même sa parole à une tierce.

De plus, par rapport à sa fonction d'animateur, le professeur joue également le rôle d'entraîneur dont les principes régulateurs ont été plus évident pendant l'observation du cours avec les débutants pendant lequel, à plusieurs reprises,

21. Debyser F., 1970, « Pour mieux faire des classes de conversation », p. 12, Le FDM, n° 70, Jan. – Fév. 1970, p. 11 - 15.

le professeur cherchait à vérifier non seulement la compréhension des savoirs mais aussi l'articulation en orale des énoncés mis en exposition.

Nous pouvons également proposer, que le professeur de langue est metteur en scène dans le sens suivant: le public du contexte d'apprentissage étant composé d'acteurs sociaux, voire des communicateurs auxquels des rôles sont parfois attribués, le professeur devienne gestionnaire principale de la prise de parole. Il se laisse parfois guidé par les sujets quant aux détails par rapport à la répartition de sous-rôles.

En effet, l'attribution de paroles en classe se traduit par des pratiques variées telles que : donner la parole à un sujet particulier désigné par son propre nom. Il pourrait aboutir au même résultat par l'inflexion gestuelle ou vocale. Par contre, le manque de précision de locuteur spécifique, le professeur indiquerait qu'il attend une réponse plutôt collective des sujets.²²

Ne la progression du cours étant conçue dans une logique provenant d'un tissage des séquences et des connaissances, la fonction gestionnaire dans le contexte d'apprentissage revendique que le professeur s'apprête à gérer l'imprévu.²³ Le fortuit se présenterait en certaines formes telles que l'ajustement de parcours pour prendre compte d'hétérogénéité des élèves ou gérer les perturbations surgissant au cours de l'apprentissage. En ce sens, l'animation serait d'« *une tâche qui s'agit moins d'opportunité que de stratégie* » ;²⁴ cette démarche serait plus facilement abordable au professeur expérimenté qu'au novice dans la profession.

22. Dabène L. et al, 1990, Variations et rituels en classe de langue, Paris, Crédif-Hatier, p. 45 - 48.

23. Puren C., 1999, *L'observation de classes*, Paris, Didier, p. 214.

24. Baïetto M.- C., 1980, *Le désir d'enseigner*, Paris, ESF, p. 42.

9.2.4. Le professeur en tant que guide-accompagnateur

Afin de délimiter l'étendu de notre analyse, abordons maintenant la fonction du guidage décrit le principe général selon lequel l'on trace « le chemin qui convient, y compris dans ses détails [...], *d'amener progressivement chaque [élève] au but à atteindre en matière d'acquisition de savoirs* ». ²⁵ Le guidage comprend donc, la « *tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant [...]* ». ²⁶ Dans le contexte scolaire, au sein de la relation d'appropriation linguistique, le sujet serait le bénéficiaire des orientations du professeur, la partie guidant qui agit pour lui montrer la voie à suivre.

Quant aux mécanismes d'accompagnement, le professeur accompagne le sujet dans son apprentissage dans le sens qu'il s'intéresse à l'aider à maintenir le contact plutôt actif avec la langue cible, c'est-à-dire, à « [...] *apprécier ses fonctionnements, goûter ces incertitudes ainsi que éprouver ses excentricités.* » ²⁷

En outre, le professeur étaiera le sujet dès qu'il ordonnance ses interrogations afin que le savoir abordé détienne du sens pour lui. Autrement dit, le professeur- accompagnateur « *aide l'élève d'identifier la norme et s'en approprier au bénéfice de sa socialisation* ». ²⁸ Nous constatons par la suite que l'accompagnement vise d'une part, à aider le sujet à agencer ses observations et de l'autre part, à confronter sa perception intuitive des fonctionnements de la langue cible. ²⁹

25. Bru M., 2006, *Les méthodes en pédagogie*, Paris, PUF, p. 46.

26. Cuq J.- P. & Gruca I., 2003, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Saint- Martin - d'Hères, PUG, p. 118.

27. Beacco J.- C. et al, 2007, op. cit. p. 17.

28. Blanchet P., 1998, *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*, Peeters, p. 67.

29. Beacco J.- C. et al., 2007, op. cit. p. 17.

Il nous semble convenable à ce moment précis d'avancer la proposition revendiquant que : face aux erreurs ou des encombrements, « [...], *il suffit parfois de reconnaître un enfant dans l'intelligence de son erreur, pour qu'il puisse dépasser une difficulté [...] d'essayer de comprendre avec lui [...]* »³⁰ pour qu'on parvienne à un but.

9.2.5. Le professeur en fonction d'évaluateur

En tant qu'évaluateur le professeur occupe une position qui l'engage à se prononcer sur l'acceptabilité des productions langagières. En d'autres termes, ce rôle « le contraint à donner son appréciation après un grand nombre de productions venant des apprenants. »³¹ Ceci signifie que de façon habituelle, c'est le professeur qui détient le dernier mot par rapport à l'acceptabilité des réponses et à ce qu'il faut retenir. À travers le discours didactique, la valorisation de la parole du sujet montre le degré de la conformité de la production avec la norme. Cependant, nous notons qu'en situation de classe, le professeur ne peut appréhender que des performances du sujet, en respect des tâches et des objectifs spécifiques.

Sur la base de ses constats, il peut parvenir à formuler des hypothèses par rapport aux niveaux de performance ultérieurs que les élèves pourraient atteindre. Restant dans cette optique, connaître les capacités d'apprentissages des élèves ne constitue pas l'évaluation d'un état, mais essentiellement l'aptitude pour définir les étapes nouvelles qu'un élève serait susceptible de franchir.³²

Enfin, la tâche d'évaluation continue comporte la procédure métalinguistique de³³ la reformulation.

30. Cifali M., 2005, op. cit. p. 227.

31. Dabène L. et al., 1990, op. cit. , p. 28 - 29.

32. Bronckart J.- P. , 1977, op. cit., p. 80.

33. Dabène L. et al, 1990, op. cit. p. 36 -37.

Ceci parce que « [...] les énoncés produits dans une classe de langue ont *rarement une seule occurrence [...] ils donnent lieu à des fréquentes reformulations* » ³⁴ ayant certaines fonctions comme celles de vérifier l'intention de la communication, de faire apprendre le message aux autres et aussi de structurer mieux la production langagière.

Nous illustrons la réalité hybride du vécu du professeur de langue en forme du diagramme schématique, voire la Figure 30.

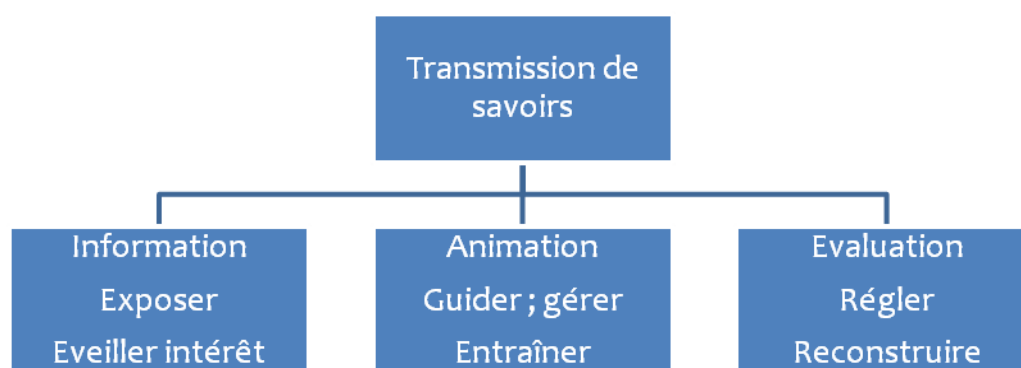


Figure 30 : Fonctions et rôles du professeur

Par la même synthèse, il paraît que recherche à savoir l'identité du professeur c'est « *au-delà d'une analyse de son statut et de son rôle dans l'institution, faire un bilan* » tout d'abord de sa personne ; voire, « *de ses connaissances, de ses expériences, des formations reçues et des possibilités d'autoformation et de recyclage [...]* ». ³⁵

34. *ibid.* p. 37.

35. Moirand S., 1982, Enseigner à communiquer en langue étrangère, p. 47.

Le processus comprend en même temps une interrogation sur

l'image' qu'il a des apprenants et de la langue qu'il enseigne, sur la représentation qu'il se fait de la communication et de la manière dont on apprend à communiquer, s'est réfléchi enfin sur ses habitudes d'enseignement, ses stratégies d'enseignement, ses capacités à écouter et à observer les apprenants.³⁶

9.3. Conflits qu'éprouve le professeur d'idiome étranger

Les professeurs que nous avons observés au travail exercent leur métier dans un milieu exolingue ;³⁷ ce qui signifie qu'ils exposent la langue française dans un milieu dans lequel l'on pratique d'autres idiomes que la langue cible. Dans des telles circonstances, la rencontre avec la langue étrangère est généralement circonscrite à l'exposition formelle du professeur. Par conséquent, il revient à l'enseignant, lui-même locuteur non natif de son sujet, de représenter l'univers étranger au sujet.

Dans ces conditions, c'est l'expression orale du professeur qui représente pour le sujet un modèle de maîtrise du français³⁸ qui pourrait l'inciter à soigner la façon dont il réalise la langue à l'orale. Ainsi, le contexte dans lequel le professeur fonctionne fait de lui maître du langage en usage.³⁹ Cependant, en dépit d'où qu'il se trouve, il sert en quelque sorte « le représentant légitime de *la langue qu'il enseigne et qu'il est* supposé connaître mieux que son public ». ⁴⁰

36. *ibid.*

37. Dabène L. et al., 1990, *op. cit.* p. 9.

38. Mathis G., 1997, *op. cit.* p. 71.

39. Dabène L. et al., 1990, *op. cit.* p. 29.

40. *ibid.*

Le professeur est ainsi conçu comme celui qui ne ressent pas la peur dû à la prise de parole devant un auditoire. On suppose que le don naturel et la formation trouveront leur conjonction dans la communication du professeur qui trouve le plaisir à communiquer ⁴¹ et sait comment se situer par rapport à son public. Pourtant, il y a lieu de croire que construire une situation d'apprentissage oblige le professeur à réinterroger ses propres savoirs. ⁴²

Le contexte de l'enseignant non natif qui avait antérieurement vécu en lui-même l'expérience de l'apprentissage de la langue étrangère qu'il enseigne, risque à engendrer en lui non seulement « une conscience plus nette des obstacles à franchir », mais également « un *sentiment d'insécurité linguistique qui le rend particulièrement soucieux du respect d'une norme qu'il n'ose transgresser.* » ⁴³

Ses soucis seraient la source d'angoisses dites professionnelles voire, celles provoquées « *par la situation, l'institution, par le rôle instaurée, par les idéalités qui les traversent, par la maîtrise supposée, par le héros qu'il devrait être, par le savoir qu'il devrait représenter [...], de façon générale, « l'angoisse qui s'alimente de n'importe quoi* » ⁴⁴ ayant un rapport avec le cadre du travail.

Par rapport au sujet, l'enseignant est là dans la classe en position de savoir « [...] *puisque c'est lui qui au cours de son enseignement tisse* » un discours *qui s'inscrit au lieu de l'Autre [...].* » ⁴⁵

41. Sorzana C., 2004, La prise de parole en public, Paris, Victoires Éditions, p. 11 - 18.

42. Meirieu P., 2005, op. cit. p. 40.

43. Dabène L. et al., 1990, op. cit. p. 13.

44. Cifali M., 2005, op. cit, p. 94.

45. Baïetto M.- C., 1980, op. cit. p. 14.

L'enseignant est contraint, néanmoins, à faire face aux épreuves qui ne seraient pas discernables de façon explicite. Pour emprunter KANT (1966), « celui qui a tâche de l'éduquer est aussi un homme, affecté par la grossièreté de sa nature, et il doit produire chez l'autre ce dont il a lui-même besoin [...] ». ⁴⁶

Il faut souligner que l'insécurité linguistique prendrait deux formes fondamentales: sur un premier plan en tant qu'insécurité formelle discernée quand « un locuteur considère sa propre pratique linguistique comme non conforme aux normes ou du moins à l'idée qu'il se fait de ces normes. » ⁴⁷ L'insécurité identitaire, par contre, serait le résultat de pratiquer la variété d'idiome qui « ne correspond pas à celle de la communauté d'appartenance qu'on se donne ou qu'on vise. » ⁴⁸

9.4. Serait-il toujours désirable que l'autre s'advienne ?

Le professeur dévoué à ses fonctions se sent vulnérable grâce à la « capacité transférentielle » que lui alloue la socialisation de l'autre parce qu'accompagner l'autre dans la construction personnelle de son savoir parviendrai « à l'idéal de moi » au dépens de l'accompagnateur qui se ressent appauvrit. ⁴⁹

Ainsi, le professeur s'efforce de confronter son regard à lui car « [...] si j'ai mal à l'autre, c'est que je me débrouille mal avec moi-même. Ce que je rejette de lui, c'est une part de moi. » L'autre est « l'ombre de leur être » c'est-à-dire « un être différent mais en voie de devenir semblable ». ⁵⁰

46. Kant E., 1966, op. cit. p. 26.

47. Roussi, M., 2006, « L'insécurité linguistique des professeurs non natifs : le cas des professeurs de français » p. 579, in Dialogues et cultures n° 53, Actes de Viennes, pp. 577 - 586.

48. ibid.

49. Cifali M., 2005, op. cit. p. 168.

50. ibid. p. 125.

Afin de se protéger, le professeur manquant « de sécurité intérieure » et fragilisé par les conditions sociales pourrait agir de façon qu'il empêche qu'on prenne sa place. Par les mécanismes appuyés par l'image portée de l'autre, le « report de responsabilités » peut aboutir à « la paralysie de sa fonction » antérieurement compris comme la transmission du savoir de façon permettant sa construction et appropriation.⁵¹ De cette manière, la disposition de « *vivre avec soi [...] sans le suspecter de lui voler bonheur [...] ou créativité* » dépendra de la volonté du professeur de « *supporter l'altérité* » c'est-à-dire, tolérer « un minimum de désintégration » toute en reconnaissant que pendant que « *le semblable soit autre, [...] soi-même on devienne autre [...].* »⁵²

La situation d'enseignement se caractérise également par l'impact de rôles sur le déroulement d'interactions. Également prenant en compte les droits et les obligations qui incombent à chacun,⁵³ l'objet naturel de l'enseignement de la langue est de rendre l'apprenant de plus en plus autonome dans sa capacité à coproduire de la parole en idiome étranger. De ce fait, l'autonomie de l'apprenant est conçue comme une « disparition progressive du guidage » mouvement supposant une minoration progressive du rôle de l'enseignant et de l'enseignement au profit de l'apprentissage.⁵⁴

Néanmoins, la fonction de transmission comporte implicitement une fonction de pouvoir de l'enseignant qui est « *voilée par l'autorité naturelle* » faisant la loi dans la classe⁵⁵ et susceptible à évoluer à un Tout-Puissant ; voire à la

51. *ibid.* p. 130.

52. *ibid.* p. 131.

53. Cespedes V., 2000, *Concours de professeur des écoles*, Paris, Vuibert, p. 23.

54. Anderson P., 1999, *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*, Besançon, Presses universitaires Franc-Comtoises, p. 80 - 81.

55. Kant E., 1966, *op. cit.* p. 47.

position manipulatrice prenant charge du moindre détail selon ses propres désirs.⁵⁶ En conséquence, le dit-statut serait générateur de tensions qui de leur part engendrait des blocages pendant l'apprentissage.⁵⁷

9.5. Certains rituels propres à la classe

Enseigner une langue vivante comprend plusieurs acquis. C'est d'abord faire acquérir des habitudes nouvelles.⁵⁸ Le sujet est sans doute contraint à adopter un nouvel comportement face à Savoirs dévoilés devant lui. C'est aussi faire manipuler les formes afin que s'implante progressivement un système de réflexes ; c'est conditionner les réponses du sujet selon un effort méthodique. La classe comme tout autre lieu social d'échanges délimite ses lois⁵⁹ et connaît des séquences ritualisées d'ouvertures et de fermeture des séances.

Ainsi est-elle régie de règles d'interactions interpersonnelles générant la construction de communications particulières. À cet égard, les situations d'enseignement révèlent des éléments d'un rituel communicatif dont les positions interactionnelles se manifestent discursivement.⁶⁰

Étant donné que l'enseignement suit une ligne de conduite implicite qu'il réalise à sa manière et qui se traduit par un certain nombre de stratégies communicatives, à l'aide du « métacommunicatif pédagogique »⁶¹ le professeur annonce ce qu'on va faire, fait référence à un savoir partagé et également récapitule le cours tout en soulignant ce qu'il faut retenir.

56. Gantier H., 1968, *L'Enseignement d'une langue étrangère*, PUF, p. 51.

57. Dabène L. et al. 1990, op. cit. p. 22.

58. Dabène L. et al. 1990, op. cit. p. 45.

59. Bourdet J. - F., 1992, 'Mille et une classes : la parole légitime,' p. 49, in *Le FDM*, n° 248, avril 1992.

60. Cicurel F., 2011, op. cit. p. 10.

61. Cespedes V., 2000, op. cit. p. 29.

L'enseignement d'une langue étrangère se présente comme forme dialoguée, c'est-à-dire en tant qu'une suite d'échanges verbaux constituée par une alternance de tours de paroles de co-actants.⁶² Ceci étant, le dialogue est tout à la fois le but et le moyen facilitant l'interaction. De plus, les auditeurs se trouvent dans un contexte où ils s'impliquent d'une manière ou d'autre dans des séries d'interactions verbales.

Dans les cours formels, les échanges sont fréquemment structurés linéairement. Autrement dit, la chaîne d'interaction part d'une sollicitation de l'enseignant qui est suivi par la réponse de l'élève et enfin, la réaction du professeur ou des auditeurs en général par rapport au dit.⁶³ Ainsi, la conversation didactique typique se marque par les sollicitations « de faire, de refaire, de corriger, de répondre à autrui ».⁶⁴ Cherchant à assurer la transmission du message cible ainsi que l'intercompréhension des membres du groupe, le professeur demande épisodiquement à un locuteur de reprendre son propre discours.

Une autre observation faite par notre étude a été que de façon générale, les classes de français se caractérisent par un enseignement qui fait référence de façon continuée à l'écrit, voire, à travers les textes dans un manuel⁶⁵ et aux illustrations développées au tableau commun. Il nous semble utile de signaler que chacune des leçons observées étaient basées principalement sur un exercice élaboré dans un manuel. Toutefois, pour la plupart de temps, l'enseignant procédait presque exclusivement par des questions orales⁶⁶ faisant de l'enseignement un exercice de la parole dans le sens que le

62. *ibid.* p. 23 - 24.

63. Puren C., 1999, *op. cit.* p. 190.

64. Castellotti V. & Chalabi H., 2006, *Le français langue Etrangère et Seconde : des paysages didactiques en contexte*, Paris, l'Harmattan, p. 69.

65. Cespèdes, V., 2000, *op. cit.* p.12.

66. Dabène L. et al. 1990, *op. cit.* p. 48-49. 59. Orgogozo I., 1988, *Les paradoxes de la communication : À l'écoute des différences*, Les Éditions d'Organisation, p. 53.

professeur parle ; plus spécifiquement il explique, corrige ou reformule les faits langagiers.⁶⁷ Nos observations ont repéré qu'en aidant le sujet à apprendre, la parole se trouve distribuée en classe de diverses manières dont nous en illustrons quelques unes.

Sur un premier plan, la parole est partagée exclusivement par le professeur qui organise le déroulement des activités passant toujours par lui. Dans ce contexte, sa fonction consisterait à faire parler ou faire taire le sujet. À l'aide de pratiques variées, il peut céder la parole à un sujet en particulier, en le nommant, en le désignant du regard ou par un geste complicité. Il peut aussi accueillir la réponse du groupe sans préciser qui doit répondre.⁶⁸

En d'autres termes, en faisant parler les élèves grâce à la direction des transactions, le professeur veille à ce que les activités se déroulent de façon cohérente et satisfaisante jusqu'à ce qu'elle arrive à son terme.

Sur un deuxième plan, lorsqu'il confirme son rôle de père nourricier, le professeur conduisant principalement le cours magistral défend la spontanéité en responsivité vu qu'il tolère que le cadre d'enseignement soit un lieu où la parole du sujet est inhibée. Nous avons établi qu'il ne suffit pas que celui qui fait parler donne la parole au sujet ; il lui incombe en plus de solliciter la production authentique du dialogue.⁶⁹

Dans cette optique, en monopolisant la parole en contexte d'apprentissage, le professeur comme locuteur de premier plan se montre d'avoir du mal à s'effacer devant la parole des élèves.

67. Porcher L., 2004, *L'Enseignement des Langues Etrangères*, Paris, Hachette.

68. Dabène L. et al. 1990, op. cit. p. 75 -76.

69. Puren C. et al, 1998, *Se former en didactiques des langues*, Paris, ellipses, p. 27.

9.6. Facteurs proxémiques de la classe

En reprenant notre bilan de paramètres faisant partie du rituel caractéristiques du contexte d'apprentissage de la langue, il semble utile de faire un commentaire sur les aspects proxémiques relatifs au lieu où se déroule l'apprentissage. Nous reconnaissons tout d'abord que le public de notre étude soit captif selon l'acception de PORCHER (2004 :11).⁷⁰ Dans ce contexte, les programmes, les horaires et les niveaux comprennent les contraintes de son public. Ainsi, la disposition physique des apprenants a été porteuse à cette étude.

Nos déductions concernant l'effet de ce paramètre se relève de la conjonction d'observations de DABÈNE (1990)⁷¹ et de PUREN (1998).⁷² Selon leurs essais, le professeur aurait à sa portée sept dispositions envisageables en cours de langue. À partir des propositions de PUREN (1998)⁷³ que nous reproduisons en tant que la Figure 31, nous notons que les dispositions 1, 2 et 6 reproduisent, aux degrés différents là la fois a réalité de nos observations en nous permettant de « spatialiser clairement la hiérarchie scolaire ». ⁷⁴

Dans ces dispositions particulières la place qu'occupe le professeur est de façon générale topographiquement identifiable ⁷⁵ quoi que soit le sens d'interaction. De façon générale, il occupe un espace à lui, parfois le détachant du public apprenant.

70. Porcher L., 2004, L'Enseignement des langues étrangères., Pris Hachette, p. 11.

71. Dabène L. et al. 1990, op. cit. p. 75 -76.

72. Puren C. et al, 1998, Se former en didactiques des langues, Paris, ellipses, p. 27.

73. *ibid.*

74. Cicurel F., 2011, op. cit. p. 28.

75. *ibid.* p. 27.

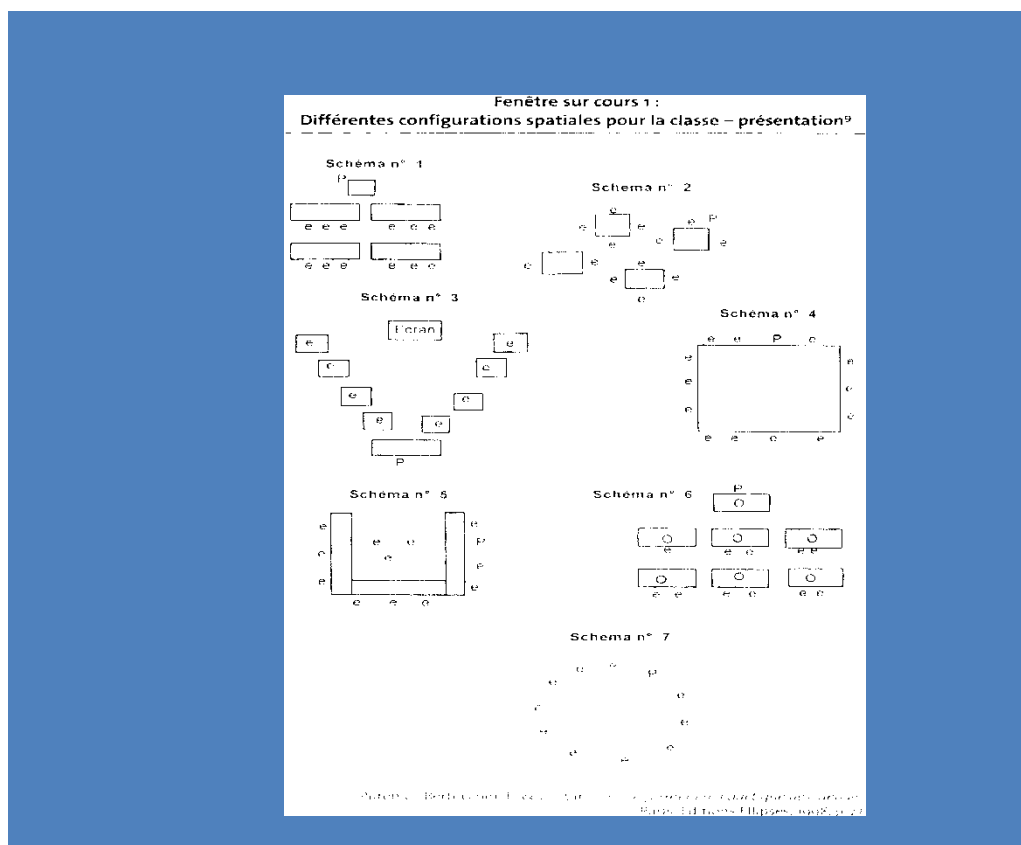


Figure 31 : Configurations spatiales fondamentales

Ensuite, par rapport aux avantages ainsi que les inconvénients de chacune des dispositions mis en lumière, il serait difficile d'exprimer celle qui serait l'idéale, c'est-à-dire la disposition de choix car chaque groupe d'apprenants aurait des attributs spécifiques à tenir en compte.

Par exemple, au cours de l'étude, nous avons repérés que les schémas fixes, préférés plutôt pour les groupes d'effectifs réduits favorise le maintien du contrôle non seulement par rapport au comportement de chaque sujet, mais également sur le niveau d'idiome employé par l'entourage.

En revanche, les dispositions informelles et dynamiques, c'est-à-dire celles adoptées pour les groupes nombreux encourageaient d'une part, le travail en autonomie par les élèves et de l'autre part, la communication directe entre les interactants.

Les effectifs de la classe sont significatifs car d'après nos observations, la taille de l'auditoire ⁷⁶ aurait une influence prohibitive lorsqu'un sujet aura à prendre la parole. De plus, la parole partagée en contexte formel d'effectif important, aura la propension de progresser en sens non-linéaire ; tandis que certains sujets adressent la parole au professeur, il y aurait d'autres camarades en train de dialoguer entre eux. En conséquence, il y aurait des sujets qui adressent toujours la parole à un pair apprenant et guère directement au professeur.

9.7. Conclusion

L'acception d'interaction a été élargie dans le cadre de notre étude pour qu'elle devienne « une technique de mise en communication des apprenants entre eux » ⁷⁷ se reposant sur la nature nécessairement sociale du comportement scolaire. Dans ce sens, le professeur sera obligé de faire face aux problèmes liés à l'organisation de groupes et aux blocages verbaux autant qu'aux activités d'une classe communicative entraînant un travail à deux ou en groupes importants. ⁷⁸

Le choix exprès de concentrer notre attention sur le professeur en tant qu'agent d'apprentissage nous a permis de délimiter certains éléments pertinents à la fonction d'enseignement. L'analyse nous montré que les tâches qu'effectue le professeur au cours d'une séance sont aussi multiples que variées. Nous percevons que la disposition linéaire dont nous avons répertorié les grandes lignes serait trompeuse car elle s'adonne à l'interprétation donnant l'impression que les rôles soient nettement délimités, ce qui n'est pas toujours le cas dans la pratique.

76. Sorzana C., op. cit. p. 121.

77. CAVILAM, 1994, Module N° 390 : ' Le développement de l'interaction en classe', p. 1.

78. ibid. p. 2.

Les informations recueillies à partir des observations et des commentaires des professeurs nous ont permis aussi de repérer certains ambivalences par rapport aux rôles lui assignés. Par exemple, le professeur en assignant de notation à la performance du sujet, n'est-il pas, de façon implicite, en train d'évaluer l'efficacité de son enseignement ? Le savoir qu'il transmet semble le constituer, de sa part, comme clivé car il est à la fois apprenant et celui chargé de sa transmission.

Les paramètres homogènes de l'enseignement du français langue étrangère comprennent le programme officiel par rapport à la langue, des dispositifs facilitant l'interactivité notamment les manuels et des méthodes ainsi que des objectifs d'apprentissage. Par contre, la diversité contextuelle pour le professeur est plus forte sur le plan organisationnel dont la structure des établissements, des locaux et les effectifs de groupes.

L'ensemble de principes en jeu influenceront l'orientation méthodologique adoptée pour transmettre les connaissances. Cependant, chaque professeur aurait le parcours préféré relatif à sa façon de livrer les informations aux sujets. Finalement, l'inventaire montrant les séquences et les rites dans le cadre d'apprentissage n'adviennent que par la voie du discours didactique.

CHAPITRE 10

PERSPECTIVES ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES

10.1. Propos liminaires

Étant parvenu à la fin de l'analyse de diverses données recueillies tout au long de notre recherche parvenue à terme, cette section de notre étude s'assigne pour objectif la proposition de certaines pistes en faveur de la prise de parole auprès le sujet se trouvant face à une langue étrangère. Cette finalité est conséquente puisqu'elle s'inscrit nettement dans l'objectif principal de notre recherche, voire, de rechercher et de faire le point sur les enjeux par rapport à l'interaction et l'expression à orale en français.

Nous avons remarqué au cours de l'étude que la situation actuelle de l'enseignement du français est régie par certains paramètres ¹ tels que les exigences d'évaluation sommative effectuée après quatre ans d'apprentissage dans le cycle secondaire. En plus, il semble que les buts d'enseignement et d'apprentissage tournent autour des intérêts globaux de cette phase péremptoire du cycle scolaire.

D'autres paramètres liés au contexte d'apprentissage tels que le curriculum, le lieu où s'effectue l'apprentissage ainsi que la taille du public laissent peu de marge de manœuvre au professeur. Ainsi, notre étude vise à faire certaines propositions abordables par les professeurs. En faisant ceci, nous tenons compte à la fois des observations faites en classes et des conclusions tirées lors de l'analyse des questionnaires, les séances pratiques et les commentaires faits par des professeurs impliqués dans l'enquête.

1. Anderson P., 2011, Séminaire : 'Absence du sujet, émergence du sujet'.

Pour autant, nous n'ignorons pas que la volonté de remédier à un aspect du cadre d'apprentissage présuppose la cooptation d'un nouveau regard par rapport à certaines prédispositions en situation d'apprentissage. Abordons tout d'abord certains éléments environnant l'apprentissage. Ayant pour signification étymologique « qui est propre à instruire », la didactique n'est pas la réserve des langues son substantif recouvrant un ensemble de moyens, techniques et procédés qui *concourent à l'appropriation*, par un sujet donné, *d'éléments nouveaux* de tous ordres. ²

Une situation didactique par contre, est une disposition aménagée de telle sorte qu'elle sert à la portée de l'apprenant et qu'elle le fasse agir, parler, réfléchir, évoluer de son propre mouvement. ³ Il s'agit, en d'autres termes, de trouver les moyens pour que l'enfant évolue, qu'il quitte ce qui le handicape par rapport à l'usage du langage. ⁴

Cependant, l'activité de l'enseignant se distingue des autres professionnelles par la relation particulière qu'elle entretient avec le temps ; c'est-à-dire que « le présent n'y vaut qu'en fonction du futur et qu'enseigner n'a de sens que pour que chaque acte ait une portée individuelle dans le cas de l'élève que l'on instruit [...] qui dépasse le présent ». ⁵ Aider à l'évolution de l'autre, « c'est aussi enrichir sa pratique et continuer à se former. » ⁶

Enseigner, aussi connu comme le processus de transmission d'information vise un enchaînement de certaines activités et postures. Ainsi, il propose au sujet un certain nombre de situations organisées de façon cohérente qui doivent l'inciter à apprendre.

2. Martinez P., 1996, La didactique des langues étrangères, Presses universitaires de France, p. 3.

3. Pérès M. E., 2003, *L'Éducation pour l'autonomie : Un nouveau modèle d'enseignement ?*, p. 104 - 105, in Liria P. & Lucile Lacan L., (éds.) : *L'Approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, pp. 101 – 118.

4. Steiner G., 1969, *Langage et silence*, Éditions du seuil, p. 56.

5. Lesterlin B. & Moreau D., (2009): *Se former en enseignant: devenir pédagogue*, Limousin, SCEREN, l'édition du CRDP des Pays de la Loire, p. 39.

6. *ibid.* p 119.

Suite à ce déroulement, l'exposition aux connaissances à son tour « conduira l'élève à se poser des questions, à émettre des hypothèses, à se heurter à des contradictions, donc à construire des réponses pour répondre à ses interrogations. » ⁷

Quant au professeur, l'essentiel de son travail resterait à mobiliser un certain nombre de savoirs et de savoir-faire dans l'action pédagogique ⁸ car il lui incombe en même temps de dresser des plans pour atteindre des buts. C'est ainsi que quand le professeur enseigne une langue, il se trouve transmettant des savoirs en cette langue au sujet tout en guidant leur apprentissage. ⁹

L'apprentissage est donc vu comme un « processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé avant tout par cet individu. » ¹⁰

Enfin, visant tout enseignement comme une réalité 'abstraite-concrète', ¹¹ notre approche aux perspectives d'avenir découle de certains deuils ¹² à faire corrélatif notamment à la pratique d'enseignement.

7. Reynal F. & Rieunier A., 2007, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive*, Issy-les-Moulineaux, ESF p. 176.

8. Marchive A., 2008, *La pédagogie à l'épreuve de la didactique : Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 78.

9. Chokah, M. M., 2012, *L'Enseignement du Français au Kenya*, Nairobi, The Jomo Kenyatta Foundation, p. 23.

10. Germain C., 1993, *Évolution de l'Enseignement des Langues : 5000 ans d'histoire*, Collection dirigée par GALISSON, R., Paris, CLE International, p. 204 - 205.

11. Porcher L., 2004, *L'Enseignement des Langues Étrangères*, Paris, Hachette, p. 31, » citant Bachelard, L., 1940, *Philosophie du non*, PUF.

12. Notre approche est inspirée par la thèse de V. Cespedes, (2000), *Concours de professeur des écoles : dossiers d'entretien concours externe : 30 dossiers, méthodologie, problématiques, éléments de réponses*, Paris, Vuibert, p. 241-245.

10.2. Faire son deuil des routines reposantes

Le contexte scolaire dépend d'une grande partie des pratiques routinières pour le maintien de l'ordre et afin de créer l'homogénéité du public cible. Pour autant, il va sans doute que certains traits habituels perçus par rapport à la classe de français sont à encourager. Comme illustration, avoir à sa disposition un espace identifié et mis à part pour l'apprentissage du français serait favorable car il sert à délimiter le territoire et renforcer son lien symbolique avec la langue.¹³ Que ce lieu soit la salle de français comme c'était le cas dans certaines écoles enquêtées ou d'autres espaces commodément disponibles pour les cours de langue, il fournit un aspect de préparation mentale pour la confrontation avec l'objet, à savoir, la nouvelle langue à apprendre.

Par rapport à la transmission et à l'apprentissage, le maintien d'automatismes serait utile dans le sens qu'il permet au sujet l'appropriation, de façon accélérée, des principes fondamentaux régissant le contact avec et l'emploi subséquent de la langue.¹⁴ Pourtant, en circonstances où il n'est pas interrogé, son efficacité risque de jouer contre la créativité du sujet parlant.

Sur le plan linguistique, les formules routinières ou rituelles s'agissent des formes linguistiques figées, qu'une communauté linguistique utilise systématiquement dans sa vie quotidienne. Ses formes élémentaires comprennent les salutations, la façon de prendre congé et d'exprimer son estime. Portant le caractère de prévisibilité, elles risquent cependant de figer les caractères des échanges dans la classe.¹⁵

13. Puren C., 1999, *L'observation de classes*, Paris, Seuil, p. 164

14. Martinez P., 2008, *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, p. 6.

15. Garmiryan A., 1983 ' Formules rituelles dans la langue des émigrés ', p. 173 - 175, in
Noyau C. & Porquier R., 1983, *Communiquer dans la langue de l'autre*, Paris, PUV, pp.
173 - 190

Toutefois, en tenant la progression du sujet en vue, la remise en cause d'automatismes routiniers par rapport à l'organisation de la classe et des activités complémentaires nous semble utile. L'inclinaison du professeur à la ritualisation s'explique par l'aisance qu'il livre au contexte d'apprentissage même aux dépens de rendement.

Le phénomène s'expliquerait ainsi :

[...] les êtres humains préfèrent souvent la soumission aux risques pris de la création » ; [...] entre la sécurité d'une dépendance et l'insécurité d'une autonomie ; on préfère l'hétéronomie à la liberté. On ne cesse de balancer entre ce désir d'être vivants dans l'incertitude et la quiétude d'un avenir tout tracé, la routine ou rien ne nous dérange,...l'engagement minimum qui préserve notre quant-à-soi.¹⁶

L'homogénéité dans le contexte d'apprentissage serait souhaitable mais peu probable à moins qu'elle soit imposé par les démarches mises en place par le professeur. En classe de langue étrangère, l'hétérogénéité se présente sur multiples plans relatifs aux capacités des élèves à approprier une nouvelle langue et également aux procédés à travers lesquels chaque sujet se rapproche à et s'adapte aux nouveaux savoirs.¹⁷

16. Cifali M., 2005, Le lien éducatif : Contre-jour psychanalytique, Paris, PUF, p. 149.

17. Kolb D., 1976, The Learning Style Inventory: Experiential Learning, Englewood Cliffs, Prentice Hall, distingue les quatre styles suivants : La personne de style convergent privilégie la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active, s'adonnant à la solution de problème plutôt qu'à la recherche des contacts personnels. La deuxième, disposée vers le style divergent, privilégie l'expérience concrète et l'observation réfléchie ; manifestant un intérêt pour autrui, elle voit facilement les choses sous diverses perspectives. L'assimilateur, quant à lui privilégie la conceptualisation abstraite et l'observation réfléchie ; elle est portée davantage vers les idées et les concepts, cherchant à valoriser la cohérence. Enfin, l'accommodateur profite mieux de l'expérience concrète et l'expérimentation active, aimant exécuter les choses et s'impliquer dans des expériences nouvelles ; il procède par essais et erreurs pour résoudre des problèmes et son goût de risque est élevé.

Face à la complexité que représentent des telles circonstances¹⁸ dont il est témoin dans chaque classe, le professeur aura deux options fondamentales : d'une part, il peut méconnaître les faits tout en feignant de croire qu'ils n'ont aucun rapport au rendement du sujet. De l'autre part et sur un plan pragmatique, il pourrait créer un espace pour l'imprévu en dépit de ses effets perturbateurs à la routine. Cette ouverture « *dans l'espace privilégié de la classe, si hiérarchique par ailleurs* »¹⁹ fera partie des moments non régis par les certitudes dont le sujet pourrait profiter afin de parvenir à s'exprimer librement. L'autre éventail sera soit d'adopter un tissage de choix méthodologiques et de démarches résultant en des techniques réfléchies pour « se garder de toute uniformisation et de tout dogmatisme. »²⁰ Pour parvenir à ce but, le professeur « aurait à renoncer constamment à ce qui l'a formé pour advenir là où il n'a pas encore de repères. »²¹

10.2.1. L'apprentissage de la langue et l'autonomie

L'enseignement de la langue constituant à la fois un but et un moyen d'acquérir une capacité à communiquer et à apprendre, son principe directeur reconnaît que « *seul l'apprenant apprend, personne ne peut la faire à sa place* ». ²² La fonction du professeur est à la fois capitale et notamment sensible car il reste pourtant une aide à l'apprentissage. Dans l'approche centrée sur la tâche, par exemple, le sujet apprend en faisant lui-même. Ainsi, l'autonomie s'acquiert à part de la responsabilité que chacun dans son entourage ait pour réaliser la tâche commune.²³

18. Perrenoud P., 1996, Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude : savoirs et compétences dans un métier complexe, Paris, ESF, p. 10 - 17.

19. Bourdet J. - F., 1992, « Mille et une classes : la parole légitime », p. 49, in le FDM, avril 1992.

20. Porcher L., 2004, *L'Enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette, p. 44.

21. Cifali M., 2005, op. cit. p. 253.

22. Porcher L., 2004, op. cit. p. 14.

23. Engel en C., 2006, « OUI, MAIS... » Activités d'expression orale en FLE, in 'Dialogues et cultures' 2006, n° 53, p. 420, Actes de Vienne, Premier congrès européen des professeurs de français, pp. 413- 421.

L'apprentissage devrait, en plus, encourager la prise d'initiative chez le sujet qui réagit en autonomie et garde une attitude active à l'égard de la langue. Cette approche serait favorable en dépit du fait que l'autonomie parfaite n'est jamais atteinte puisqu'on est toujours en voie d'autonomisation.²⁴ D'ailleurs, ce qui reste important serait de trouver des moyens pouvant donner au sujet les moyens d'exercer sa responsabilité sur son apprentissage et le mettre en situation pour le faire.²⁵

10.3. Faire son deuil des certitudes didactiques

Selon le principe général des méthodes en pédagogie, « *enseigner c'est faire passer le savoir de celui qui sait à celui qui l'ignore* ».²⁶ Le schéma tacite de la communication pédagogique privilégie la transmission verbale comme moyen de produire les effets escomptés en termes d'acquisitions de la part des élèves. Donc, l'enseignant est émetteur, autrement reconnu comme celui qui conçoit et fixe les tâches à réaliser par le sujet, dont la posture coutumière est celle du récepteur des instructions du professeur. Afin de réaliser ses objectifs, il se sert des principes méthodologiques dont le choix dépend de divers facteurs liés aux circonstances de l'enseignement, les tendances prévalant ainsi que les préférences personnelles.

Pourtant, les traces laissées par l'évolution continue de la méthodologie de langue démontrent que l'existence de la méthode parfaite, susceptible de satisfaire à tous besoin en contexte d'apprentissage serait un leurre. Au-delà de ses principes de base, chaque méthodologie n'est ni « intégralement mauvaise [...] ni intégralement bonne ».²⁷

24. Anderson P., 2010c, Séminaire : 'Modèle dominant en didactique'.

25. Porcher, L., 2004, op. cit. p.14.

26. Bru M., 2006, Les méthodes en pédagogie, Paris, PUF, p. 43-44.

27. Blanchet, P., 1998, *Introduction à la complexité de l'enseignement du FLE*, SPILL, p. 192.

À cet égard, ce qui la légitimité étant sociale plus que technique, l'efficacité relative d'une méthodologie par rapport à une autre n'est guère démontrable objectivement.²⁸ Afin de parvenir à rapprocher le savoir, les séquences d'apprentissage et le rendement en efficacité du sujet surtout en expression orale, des certitudes par rapport à la méthodologie de choix peuvent se révéler fausses.

De temps à autre, au lieu d'évoluer en leur réflexion par rapport à la langue quand ils sont mis en situation de recherche et de découvert sans craindre de se tromper, la raideur dans la pratique pédagogique peut faire du sujet un récepteur passif des recettes linguistiques. Néanmoins, « dans la classe, se rencontre peut-être parfois une parole légitime...qui ne s'autorise pas d'autre chose pour exister, mais s'éprouvent dans le moment où elles se disent. »²⁹

C'est dans cette optique que le professeur est obligé à réagir à l'imprévu venu « décaler les certitudes » dans un espace où l'on joue un jeu de langage qui ne s'applique pas seulement aux règles du système, mais s'attache à la découverte.³⁰

De ce fait, il valait mieux qu'il se sente en liberté à reconstruire le programme d'études, c'est-à-dire, structurer chaque séance d'apprentissage afin qu'elle réponde aux objectifs linguistiques et interactionnels permettant aux sujets de mettre en œuvre les nouveaux savoirs à une façon qui leur est propre.

27. Beacco J.-C. et al, 2007, *L'approche par compétences des l'enseignement des langues* : enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris, Didier, p.18.

29. Bourdet J. - F., 1992, op. cit.

30. ibid.

10.3.1. Interroger la place des manuels et des guides

Parmi les qualités appréciées des manuels et des guides pédagogiques seraient qu'ils fournissent à leurs usagers d'un clé-en-main, c'est-à-dire, d'« un référent commun, un cadre, un outil, mais aussi une méthode et une logistique pédagogiques. »³¹ Cependant, s'y attacher peut induire aux dispositions empêchant l'accès à l'expression orale authentique s'ils font du professeur et des élèves « *simples exécutants, répétiteurs dépendant d'un outil [...].* »³²

Les méthodes de français langue étrangère se présentent sous la forme d'un « *ensemble d'activités d'apprentissage/ perfectionnement dont l'objectif est de permettre à l'apprenant d'acquérir en tout ou partie une compétence dans une langue qui lui est initialement étrangère.* »³³ Cette définition à minima est cependant loin de rendre compte de la complexité des modes d'enchaînement des activités proposées et des multiples contraintes qui interviennent dans leur mise en œuvre.

On constate que tous les manuels de langue étrangère sont composés d'unités

jadis appelées leçons, de nos jours on utilise également le terme dossier pour désigner un ensemble de textes, activités et exercices de tous genres regroupés selon un critère le plus généralement fonctionnel, parfois thématique et fonctionnel à la fois .³⁴

En revanche, les références seraient encore utiles en certaines manières. D'une part, le professeur pourrait-en profiter comme base à partir de laquelle il sélectionne des supports essentiels pour construire des séquences pédagogiques cohérentes. D'autre part, ils constitueraient un répertoire de principes langagiers de référence rapide.

31. Blanchet P., 1998, op. cit. p. 192.

32. *ibid.*

33. Vigner G., 1995, ' Présentation et organisation des activités dans les méthodes', p. 121, in le FDM, « Méthodes et méthodologies », pp. n° spécial, janvier 1995, pp. 121- 129.

34. Courtillon J., 'L'unité didactique', p. 107, in Le FDM, janvier 1995, pp. 107- 120.

Ainsi donc, la compétence requise par rapport aux guides pédagogiques serait de « [...] *savoir en sortir, ajouter d'autres supports sélectionnés ailleurs, transférer des activités [...] en fonctions des besoins spécifiques [...].* »³⁵ En cette manière, le manuel deviendrait « *un outil au service de l'enseignement et de l'apprentissage [...] pas le maître* »,³⁶ c'est-à-dire, l'élément déterminant de façon rigide le Savoir à apprendre ainsi que la progression du cours.

10.4. Faire son deuil du pouvoir magistral

Dans le domaine de langues étrangères, l'acquisition non guidée de la langue serait réalisable dans la communication quotidienne si le sujet se trouve dans un milieu social autre que l'école, ce qui sera difficilement envisageable pour la plupart d'élèves dans le contexte de notre recherche.³⁷ Ainsi, le statut de professeur de français dans certaines contextes reste incontestable dans le sens où il reste le détenteur indubitable de savoir par rapport à la langue cible.³⁸

Lors des cours magistraux, le sujet est relégué au rôle de spectateurs du rapport entre le savoir et le professeur³⁹ qui en fait d'exposition. En outre, seul le professeur semble être autorisé à valoriser ou à minorer la parole de ses élèves.⁴⁰ Cependant, d'après nous, il est souhaitable de restituer l'élève comme sujet, ce qui n'est possible qu'à travers la parole adressée. « *C'est parce que je m'adresse à lui comme sujet, qu'il se met à exister* »⁴¹ et peut dire quelque chose pour s'adresser à un autre.

35. Blanchet P., 1998, op. cit. p. 193.

36. *ibid.*

37. Martinez P., 1996, op. cit. p. 3.

38. Bourdet J.- F., 1992, op. cit. p. 49.

39. Aumont B. & Mesnier J.- P., 1992, *L'acte d'apprendre*, Paris, PUF, p. 20.

40. Bourdet J.-F., 1992, op. cit.

41. Cifali M., 2005, op. cit. p. 240.

En d'autres termes :

Communiquer verbalement suppose la prise de conscience [...] de l'existence d'un interlocuteur [...] et de la relation qui s'établit pour une déterminée entre (eux). Tout tient donc à l'équilibre entre les pôles « je », « vous » « nous » [qui] peut être rompu quand un des pôles se met à dominer la situation de communication. Ainsi quand le « moi » ou le « je » envahisse le dialogue, on a affaire au discours narcissique, dominateur, autoritaire à sens unique. Le « moi » renforce et isole l'orateur qui, implicitement, délimite la profondeur de sa solitude [...].⁴²

Nous rendons explicite combien la rigueur situationnelle peut exclure l'interaction avec le sujet et par la suite sa liberté d'expression orale à l'aide du triangle pédagogique.⁴³

• *Le triangle pédagogique*

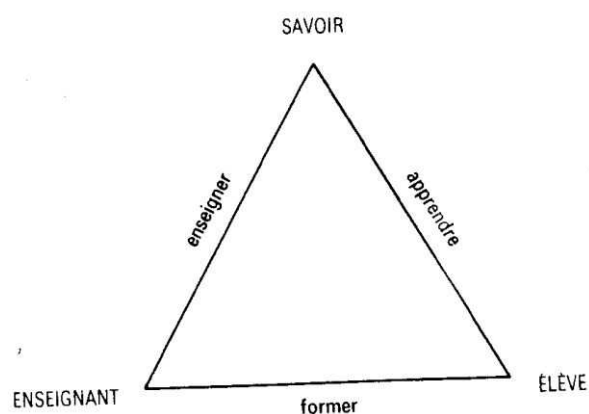


Figure 32 : Représentation des rapports possibles en classe de langue

S'articulant autour du principe du tiers exclu, nous remarquons que l'interaction qui favorise plutôt le rapport enseignant-savoir va en principe, exclure le sujet comme si l'apprentissage n'a pas lieu.

42. Bellenger L., 1979, *L'expression orale*, Paris, PUF, p. 108 - 109.

43. Aumont B. & Mesnier J.-P., op. cit. p. 25.

Pour restituer l'équilibre dans la situation d'apprentissage, le magister, c'est-à-dire le professeur, aurait comme objectifs pour se permettre de dévier des expositions en monologue afin de rester discret en s'imposant moins ;⁴⁴ ceci pour la seule raison de permettre à un autre de s'approprier les savoirs.⁴⁵

L'interaction dans la classe se développe également selon un « mouvement du dissemblable » signifiant que les rôles à tenir face à la langue ne sont pas analogues. Le rôle enseignant, par exemple, « est marqué par une tentative de légitimer son propre dire, les activités didactiques et la cohérence des formes proposées à l'apprentissage. »⁴⁶

L'enseignant se fait « 'gardien' de la norme langagière, tenant de la rationaliser pour une explication ou en faisant appel à un argument d'autorité » Par contre, l'interactant-apprenant se trouve plus fréquemment dans le rôle de celui qui en questionnant l'usage de la langue « se met plutôt à distance de la langue-cible, s'étonnant, établissant des parallèles, soulignant des divergences, faisant des remarques sur l'usage. »

Visant à augmenter le taux d'interaction et le rendement verbal parmi les sujets en contexte d'apprentissage, il va falloir interroger à quel point l'interaction dans sa forme désirable a lieu dans la classe. Comme l'interaction aboutit à la communication, le discours didactique et métalinguistique dont l'objectif serait d'aménager les séquences du travail dans la classe et le discours s'ancre plutôt à la parole du professeur, par conséquent attirant peu de production originale du sujet. Dans ce cas, le discours imité visant l'entraînement au maniement de la langue par la production verbale ne sollicite que la reproduction des énonciations émanant du professeur.

44. Tardieu C., 2005, *L'épreuve de didactique aux concours* : évaluation en langues, Paris, Ellipses, p. 72.

45. Cifali M., 2005, op. cit. p. 254.

46. Cicurel, F., 1996, ' La dynamique discursive des interactions en classe da langue', p. 69, in le FDM, juillet 1996, « Le discours : Enjeux et perspectives » pp. 66 - 77.

47. ibid.

Il convient de prendre garde au fait que l'observation du discours d'enseignement ne signifie ni l'accès à l'acte d'apprentissage ni à celui de l'enseignement. Des éléments stables, caractérisant le discours d'enseignement⁴⁸ existent cependant en surface et se manifestent par des marques diverses dont nous énumérons certaines :

- l'activité métalinguistique se traduisant par des paraphrases, des reformulations, des définitions, des répétitions, des reprises, des gloses et des explications ;
- l'activité métacommunicative par laquelle est dit ce qu'il faut faire, accompagnant le dire de l'apprenant. Les commentaires sont destinés à l'encourager, à le mettre sur une autre voie ou à le corriger ;
- des pannes communicationnelles de l'apprenant par des marques d'hésitation, arrêts et parfois demandes explicites d'aide ;
- des rituels communicatifs liés à l'acte d'enseigner comme informer et reprendre ;
- des traces d'un effort d'intercompréhension à travers des questions visant à clarifier des informations reçues ou des instructions fournies.

Cependant, la réutilisation des formes linguistiques dans des situations plus ouvertes, créatives et spontanées passerait par le discours simulé. C'est le discours authentique⁴⁹ ayant comme objectif d'amener le sujet à évoluer au sujet parlant « à sa propre initiative et en son nom propre » qui favoriserait l'interaction et la communication réelle en classe. Tandis que la prise de parole se discerne à chaque niveau de production, nous nous rappelons cependant de ce que cible l'étude et les démarches évolutives accueillant de plus en plus la parole propre ; ceux-ci découlant tant dans le sens élève-élève que dans le sens élève-professeur.

48. Cicurel F., 1996, op. cit. p. 67.

49. Puren C., et al., 1998, *Se former en didactique des langues*, Paris, ellipses, p.28 (adapté. de Weiss F., 1984, 'Types de communications et activités communicatives en classe' in le FDM, n°183, fév.- mars, pp. 47-51.

10.4.1. Exploiter les atouts de la vie en groupe

Familiariser le sujet à la vie du groupe contribue à son épanouissement et à son intégration en tant que sujet parlant avec son entourage.⁵⁰ Certaines satisfactions inhérentes aux relations groupales telles que l'émergence de nouveaux liens sociaux rompent la solitude du sujet et l'incitent à accomplir les tâches lui proposées.⁵¹

Dans cette optique, il s'agit de créer des conditions visant l'interaction entre le sujet et ses pairs⁵² nécessitant qu'il travaille à la fois de façon indépendante du professeur mais reconnaissant le regard moins critique de l'autre, c'est-à-dire son camarade. Dans ce contexte, le professeur ne l'aidera que lorsqu'il lui fait la demande, son rôle étant de valoriser ses réussites plutôt que de l'enfoncer lorsqu'il échoue.

La question principale à ce point serait à savoir s'il faut consacrer certains cours à l'expression orale. L'interrogation est primordiale dans deux sens : d'une part, en prenant compte l'enjeu de développer la capacité du sujet à s'exprimer verbalement et d'autre part, pour souligner l'importance de la sensibilisation aux registres de la langue et aux formes du discours divers.

Clarifions que par 'les cours ciblant l'expression orale' nous comprenons la situation pédagogique où l'on met en place un groupe restreint d'expression s'agissant de mettre les sujets en situation de s'exprimer et de s'entraider. En dépit des conditions artificielles que l'apprentissage formel peut représenter, nous visions ici la création d'une ambiance propice à l'appropriation de la langue où les compétences liées à la langue soient reconnues comme domaines à part entière développées de façon paritaire.

50. Cifali M., 2005, op. cit. p. 148.

51. Cordié A., *Malaise chez l'enseignant : l'éducation confrontée à la psychanalyse*, Paris, Seuil, p. 45.

52. *ibid.* p. 66.

Il convient de préciser que même si notre étude soit basée sur la question de la réalisation de la langue d'ordre oral, dans l'ensemble notre principe directeur dicte qu'on « *ne [...] cultive pas « une faculté de l'esprit aux dépens des autres [...] pour elle-même et toute seule, mais de cultiver chacune des facultés en relation aux autres.. »* »⁵³

Pourtant, résultat d'un tissage de divers facteurs, nous avons discerné que la faculté d'expression orale est parfois négligée ou même réduite à un dressage d'une nomenclature dont on suppose le besoin à un moment postérieur.⁵⁴ Cette démarche semble favorisée par les rigueurs du programme scolaire exigeant qu'on fasse preuve d'avoir abouti à une quantité donnée de connaissances sur une période prédéterminée. Pour satisfaire à ces exigences, la pratique qui semble la plus commode est de se consacrer des séances ininterrompues aux exercices écrits ayant le rôle de renforcer les aspects grammaticaux de la langue cible.

Cette démarche se justifie par deux arguments principaux: tout d'abord par l'argumentation que les sujets manquent de vocabulaire suffisant pour leur permettre de s'exprimer verbalement avec aisance en langue cible. Par la suite, qu'il faut leur accorder du temps pour s'accoutumer à la sonorité de la langue et développer la confiance pour s'en exprimer avant qu'on les oblige à parler par une tierce. En contre-pied, selon notre étude, c'est l'exclusion de l'expression orale formellement reconnue de la classe de langue qui serait à la base des contraintes soulignées antérieurement.

Bornons-nous à requérir que le sujet, pour qu'il devienne sujet parlant et pour

53. Kant, E., 1966, Critique de la raison pure : Réflexions sur l'Éducation, Paris, Librairie philosophique, p. 53.

54. Castellotti V., 2008, « Apprendre le français sans accent ? À la recherche du professeur idéal perdu » p. 45-46, in Parpette C. & Mochet A.-M., (éds.) 2008 , *L'oral en représentation(s) : décrire, enseigner, évaluer*, Cortil-Wodon, Proximités, pp 35-50.

en avoir les moyens d'atteindre à l'autre par le moyen d'un discours prononcé, doit avoir la liberté, dès les moments d'interactions précoces de s'interagir en la langue avec les locuteurs du même idiome.

Il est essentiel de noter qu'en parlant dans une langue qui ne va pas de soi, en idiome dont les repères significatifs diffèrent de ceux de la langue maternelle, le sujet aura une différente voix ⁵⁵ semblant étrange même à sa propre ouïe. En d'autres termes, ayant le sentiment de ne pas être soi, le sujet ne peut pas se dire car il n'arrive pas à habiter cette langue. ⁵⁶

Pour reprendre le concept du triangle pédagogique, nous notons que « quand *le 'vous' est dominateur, le discours est constamment impliquant. Il invite, sollicite, exhorte, juge, remet en cause [...]* ». ⁵⁷ En effet, l'appropriation d'une langue non connue s'effectue au contact de celle-ci. C'est l'exposition aux énoncés de cette langue produits en situation d'interaction essentiellement, qui est le lieu offrant une possibilité de la maîtrise de cette langue ; ⁵⁸ c'est-à-dire le lieu où la langue sera apprise en fonction active.

De ce fait, le véritable apprentissage n'étant pas possible que si « procurée par *l'expérience* » et « *prédéterminée par une connaissance de l'essence de l'objet* », ⁵⁹ il serait préférable de structurer des séances d'apprentissage de manière que les tâches proposées s'enchaînent naturellement les uns aux autres tout en s'intégrant à l'expression en langue cible. Ainsi, les séances sollicitent la prise de parole de la part du sujet et promeuvent en même temps le réinvestissement des acquis antérieurs. ⁶⁰

55. Anderson P., 2010a, Séminaire : 'L'inquiétude du discours'.

56. *ibid.*

57. Bellenger L., 1979, *op. cit.* p. 108.

58. Widdowson H. G., 1981, *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris, Hatier- Crédif, p. 13-14.

59. Kant E., 1966, *op. cit.* p. 25.

60. Tardieu C., 2006, *op. cit.* p. 17.

Pour en compléter l'illustration à l'aide de notre triangle pédagogique :

quand le « nous » domine [...] cela marque la volonté de concrétiser la relation qui est en train de s'établir. Il y a effort, travail en commun, compréhension réciproque [...] le « nous » voudrait signifier que seule la tâche présente, l'effort, concentrent toute attention [...] Le « nous » cherche à faire partager [...].⁶¹

Ce qui compte ne sera pas de faire des progrès strictement linéaire en langue, mais de s'en servir en présence d'une tierce qui accepte parfois une modification de rôle et au lieu d'être celui qui parle va devenir celui qui écoute.⁶²

10.5. Faire son deuil des objectifs illusoires

En raison d'une auto-évaluation critique, le professeur serait inquiet, craignant de ne pas avoir le niveau pour soutenir les efforts du sujet pendant son évolution en expression verbale en langue étrangère.⁶³ Néanmoins, en dépit du niveau d'habilitation, il est souhaitable qu'en présence du sujet, le professeur lui-même s'exprime en langue cible le plus que possible afin de le mettre en appétence par rapport à la langue. Cependant, les buts généraux d'apprentissage sont rendus irréalisables si nous mettons en lumière l'écart existant entre les objectifs traditionnels articulés pour le programme d'enseignement de langue étrangère et les finalités⁶⁴ que visent les dispositifs mis en place pour évaluer son apprentissage. Ainsi, du sujet instruit dans un contexte exolingue et ayant peu d'interaction verbale avec un locuteur indigène, le programme d'études exige certains paramètres.

61. Bellenger L., op. cit. p. 109 - 110.

62. Leperlier G., 1992, La communication pédagogique : des techniques d'expression au développement personnel, Toulouse, Privat, p.17.

63. Tardieu C., 2006, op. cit. p. 17.

64. Voir document en annexe : Lignes directrices et barème d'évaluation, p. 545 – 548.

La langue étrangère en tant que langue vivante trouvera des diverses représentations sur le plan phonologique. Chaque représentation que ce soit géographique ou autrement tient à des traits particuliers. Ceci étant, nécessiter la finition sans défaut comme le fait les dispositifs d'évaluation,⁶⁵ ne sert qu'à décourager les tentatives à l'expression orale auprès le sujet. La meilleure approche serait d'exposer le sujet à une variété de supports audio et visuels montrant explicitement cette diversité afin qu'il ne se complexe pas par son manque d'élégance pendant qu'il s'exprime en la nouvelle langue.

Une deuxième finalité exigée dans la classe de français est celle recherchant d'exactitude sur le plan morphosyntaxique ainsi qu'une richesse lexicale que le sujet aurait dû repérer du contexte d'apprentissage. Ainsi, la valorisation des indices que possède celui qui « parle comme un livre », induit à la mémorisation d'énoncés qui ne proviennent pas forcément de soi. DURANDEAUX (1992)⁶⁶ explicite le constat de façon succincte :

[...] au commencement, il n'y a pas d'autre langue que la langue des autres : c'est comme ça qu'on s'y met à parler. Mais subrepticement, c'est la langue de l'Autre qui fait loi à travers la langue des autres. On n'y voit que de feu.

Pour reprendre notre bilan, nous remarquons que de façon générale l'appropriation suit une progression comportant certaines étapes : d'abord, celle d'observation et d'imitation. Cette phase est suivie par l'étape d'appropriation des connaissances rudimentaires. Nous nous référons ici à l'étape d'évolution en expression en variétés de codes et de contextes et enfin, aboutir à l'expression de son point de vue.⁶⁷

Par ailleurs, dans la classe de français, il semble que l'évolution n'ait pas de place dans la construction du sujet parlant car de l'étape d'initiation, le sujet devrait être capable de multiplier ses connaissances et démontrer des diverses capacités langagières dont il n'a pas eu de modèle.

65. *ibid.* p. 545.

66. Durandeaux J., 1992, *op. cit.* p. 38.

67. Cordié A., 1998, *op. cit.*

Néanmoins, comme « *l'autre est un enfant, un élève, assigné une chaise par la société* », ⁶⁸ il aura à subir l'évolution de ses capacités langagières de même que celle de l'enfant exposé aux faits langagiers par la mère restant attentive aux tentatives vers la reconnaissance de soi. L'émergence chez le sujet d'un désir dans la relation à l'autre est dans l'ordre de son grandir ⁶⁹ raison pour laquelle l'accès au savoir touche au sujet dans son intégralité, et non pas seulement au niveau de son intelligence et de sa raison.

De plus, l'insistance à la production réussie ⁷⁰ se manifeste de certaines façons. Tout d'abord, nous notons la tendance plutôt mécanique de corriger chaque erreur émanant des productions verbales du sujet. Systématiquement pratiquée pendant que le sujet est en train d'essayer de s'exprimer, cette pratique n'a pas pour effet d'améliorer ses expressions mais par contre, gêne l'orientation de sa pensée. Ceci parce qu'à partir d'un certain moment, le sujet anticipant l'erreur qui sera corrigée aussi promptement qu'il la produit se concentre moins sur lui-même et sur son discours. Sans vouloir impliquer que le professeur méconnaît les faussetés de l'élève, il paraît clair que sur le :

[...] plan affectif, l'apprentissage de la langue recherche l'équilibre du moi donc un surmoi doux et sûr de son fonctionnement pour que ne s'instaurent pas trop de grandes tensions entre le moi et le sur moi- [...]. ⁷¹

Trait typique des métiers de transmission de savoir, la parole du professeur indique surtout un certain rapport intime à l'objet enseigné. En outre, comme finalité de l'enseignement soit le Savoir, la rencontre « *d'agent enseignant et les élèves soit marqué par des enjeux sociaux* » ⁷² l'impliquant la personne du professeur dans le rendement du sujet devant lui

68. Cifali M., 2005, op. cit. p. 257.

69. ibid. p. 196

70. Cordié A., op. cit. p. 17.

71. Bornstein -Windholz S., 1985, ' Malentendus dans la pédagogie psychanalytique', p. 51, in Cifali M. & Moll J., 1985, Pédagogie et psychanalyse, Paris, Bordas, pp. 45-55.

72. Cifali M., 2005, op cit. p. 252.

Par ce fait, il en résulte que les professeurs interprètent les difficultés que rencontre le sujet comme manifestations d'échec personnel dont ils seraient responsables. Ainsi, « se sentant coupables, ou inférieurs à leur tâche, ils se jugent *mauvais professeurs car si ce qu'ils font ne marche pas avec leurs élèves.* »⁷³

10.6. Faire le deuil de ses compétences avérées

Les compétences professionnelles du professeur de langue vivante, comme nous avons discerné, dépassent non seulement le comportement habilité et la maîtrise de savoirs⁷⁴ à transmettre au sujet mais aussi l'art de son habitus étant enseignant. Celui-ci passant comme l' 'opérateur compétent'⁷⁵ n'est plus visé comme celui qui est capable de mobiliser

[...] et de mettre en œuvre de façon efficace les différentes fonctions d'un système où intervient des ressources aussi diverses que des opérations de raisonnement, des connaissances, des activations de la mémoire, des évaluations, des capacités relationnelles ou des schémas comportementaux [...].⁷⁵

Les capacités demandées dès lors seraient moins ce qui figure sur les attestations professionnelles mais plus celles jouant en faveur de l'établissement et le maintien de liens facilitant les interactions verbales.

72. Cifali M., 2005, op cit. p. 252.

73. Prost A., 1985, *Eloges des pédagogues*, Paris, seuil, p. 196.

74. http://sitecoles.formiris.org/core_print.php?docID=2632 (dernière consultation 06.06.12).

Pour la plupart, le répertoire de compétences réunit les facteurs abordant sa culture générale visant le bien-être des élèves. *Agir de façon éthique et responsable/ Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer/ avoir une bonne culture générale/ Concevoir et mettre en œuvre son enseignement/ Organiser le travail de la classe/ Prendre en compte la diversité des élèves/ Evaluer les élèves/ Maîtriser les technologies et l'information et de communication/ Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école/ Se former et innover <<les savoirs comportementaux

75. Boterf Le G., 1994, *De la compétence : Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Organisation, p. 43.

10.6.1. Faut-il s'inquiéter quand le silence règne ?

Afin de mieux gérer le phénomène de silence en classe, le professeur de langue étrangère devrait avoir à distinguer entre l'inhibition et le symptôme⁷⁶ qui néanmoins aurait une action inhibitrice tendant à rendre plus difficile, retarder ou supprimer la fonction désirée.

Pour apprendre et par venir à communiquer en langue étrangère on ne peut pas s'en tenir à la stricte description du système linguistique. En contexte d'apprentissage, rester silencieux et ne pas pouvoir regarder l'enseignant droit aux yeux ne révèle pas forcément que le sujet ne sait pas, ou ne veut pas répondre, mais peut renvoyer à un code implicite⁷⁷ partagé entre les parties impliquées.

Ainsi, le silence de l'autre en tant qu'interprété comme antagonisme non-verbal fragilise car il positionne le sujet hors de la compréhension et le contrôle de l'enseignant.⁷⁸ Pourtant, la parole n'émergera pas comme suscitée par un impératif puisque pour le professeur ainsi que pour le sujet l'interaction verbale s'effectuera à la base de l'existence d'un enjeu de parole pour l'un comme pour l'autre⁷⁹ allant au-delà de transmettre de l'information.

De ce point de vue, l'appropriation se définit en termes d'activités impliquant la participation du sujet à la construction de son propre savoir. GIORDANI (1985)⁸⁰ distingue deux façons par lesquelles cette activité se présente. D'un côté, en tant qu'une activité structurale correspondant à la symbolisation de la réalité à l'aide de signes.

76. Federn F., 1985, « Le concept d' ' inhibition intellectuelle' , dans la théorie
Psychanalytique », p. 114, in M. Cifali & J. Moll, 1985, op. cit. pp. 111- 129.

77. Martinez P., 1996, op. cit. p. 14.

78. Cifali M., 2005, op. cit. p. 239.

79. Anderson P., 1999, *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*, PUFC,
p. 192.

80. Giordani J., 1985, ' Compétence de communication et acquisition de la langue maternelle
ou d'une langue seconde' , in Alhinc J. et al, 1985, op. cit. pp. 79 – 89.

L'activité sérielle, par contre, se voit où l'on effectue le choix d'un signifiant de discours d'une gamme de possibilités. Lors de ces activités, l'on aperçoit que le langage silencieux compte pour beaucoup dans la compréhension.

Or, lorsqu'on apprend une langue, tout n'est pas verbalisé car le sujet apprend sa langue en faisant jouer constamment le rapport entre ces deux activités sans en être conscient. Les deux procédés représentent, au sujet, une relation réciproque et indissociable. Voyons la raison pour laquelle notre sujet est perdu « *quand à l'école, on lui demande de parler, [...] c'est-à-dire, de faire jouer le langage à un niveau structural et formel coupé de toute situation de référence vraie.* »⁸¹

Le concept central à remettre en question sera celui du 'métalangage' entendu comme activité langagière qui prend pour objet la langue et d'où proviennent les éléments à la fois constituant la communication didactique et aussi gérant les interactions dans la classe de langue.⁸² Pour accéder à l'expression libre, en opposition à l'actualisation mécanique d'un code, il va falloir que le sujet manifeste son désir propre niant à l'impératif de l'Autre⁸³ voulant imposer son désir à travers la demande.

Le refus de parler ramène aux deux précurseurs, voire « *quand on a rien à dire ou qu'on estime ne pas pouvoir parler.* »⁸⁴ Plus spécifiquement, le sujet n'aurait rien à dire si ce dont on parle autour de lui ne l'attache pas. En conséquence, un point de convergence semblant remplir la fonction d'attirer son intérêt servirait déjà d'invitation à participer dans l'échange.

81. *ibid.* 86.

82. Cicurel F., 2011, *op. cit.* p. 8 - 13.

83. Cordié A., 1998, *op. cit.* p. 64.

84. Debyser F., 1970, *op. cit.* p. 13-14.

C'est pour cette raison que l'élève gardera le silence s'il croit qu'il n'a pas le droit implicite de prendre la parole. De la même façon, il se comportera de façon pareille s'il perçoit que l'audience ne le prêtera pas son attention. Autrement dit, des traits de censure personnels et du groupe peuvent priver le sujet de voix devant ses interlocuteurs.⁸⁵

10.7. Et si on allait au-delà de l'étiquette pédagogique?

La pertinence de l'enseignement s'inscrivant entre un besoin et un désir, le besoin devrait être formulé comme parole adressée en tant que demande à l'autre.⁸⁶ Parmi les obligations du professeur il y'aurait d'une part celle accueillir la demande comme opportunité de confirmer l'élève dans sa position de sujet ; comme un être capable d'entendre et comprendre son discours et s'y engager. Ainsi, pour que l'enseignement soit transposable, la réponse du professeur porterait un caractère allant au-delà d'une simple réponse à la demande.⁸⁷ La charme que nous proposons ici ne serait utile que si l'on a « *besoin de plaire, d'être accepté, d'établir une bonne relation pour bien travailler.* »⁸⁸ Si l'autre séduit, c'est son savoir et son enseignement qui séduisent car ils introduisent le sujet à un monde extérieur à ses expériences précédentes. Si mettre l'enfant en état de désir lui permettra de retrouver un certain plaisir à parler,⁸⁹ c'est par le jeu du regard et de la captation qu'on le tiendra captif pour mieux le captiver.

Le séducteur s'efforcera « *de donner ce qu'on l'on croit être attendu* », s'annule pour qu'il devienne « le reflet » du cible de sa charme. De l'optique du séducteur, « *je me fais semblable afin qu'il découvre en moi son double* ».⁹⁰

85. *ibid.* p. 14.

86. Baïetto M.- C., 1980, *Le désir d'enseigner*, Paris, ESF, p. 11.

87. *ibid.* p. 54.

88. Cifali M., 2005, *op. cit.* p. 191.

89. Diaktine R., *op. cit.* p. 55.

90. Cifali M., 2005, *op. cit.* p. 191.

Nous envisageons un cadre où le séduit trouvera le plaisir et non le malaise dans l'obéissance comme le rapport entre les deux s'établit tandis que la relation qui se tisse joue sur son intensité et la fusion. Ainsi, on se vit dans le regard de l'autre où l'on trouve la reconnaissance mutuelle.

Enfin, le charme trouverait sa place dans le contexte d'apprentissage dans le sens qu'afin d'établir un lien avec le contenu proposé, le sujet serait animé « *du désir ardent d'identification avec leur propre moi-idéale qu'ils projettent dans le futur, et qu'ils voient incarnés en le maître à la fois proche et distant des élèves* ». ⁹¹ Sur la base de cette logique, « la séduction serait le catalyseur du progrès »; ⁹² dynamisme grâce auquel « la force du rythme de la parole de *l'Autre manque la forme dictée par le rituel.* » ⁹³

91. Zulliger H., 1985, "Un manque dans la pédagogie psychanalytique", p. 202, in Cifali M. & Moll J., 1985, op. cit, pp.192 - 209.

92. Cifali M., 2005, op. cit, p. 191.

93. Caével de H., 1999, *Langages d'enfance, paroles d'enfant*, Ramonville Saint-Agne, Éditions Érès, p. 25.

CONCLUSION GENERALE

L'objectif de toute éducation devrait être de projeter chacun dans l'aventure d'une vie à découvrir, à orienter, à construire. Albert Jacquart

En entreprenant cette recherche, notre motif principal a été d'interroger, d'expliquer et de clarifier certains phénomènes pertinents dans le domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère en contexte non-francophone. Plus précisément, ce sont les pratiques pertinentes à l'expression orale, du côté apprenant, qui nous ont intéressés.

Afin de répondre aux diverses interrogations autour desquelles se sont articulées nos interrogations, nous avons récolté des données plutôt quantitatives par l'administration de questionnaires à un échantillon bien représentatif d'élèves. Cependant, les observations de cours de français réalisées dans six écoles secondaires et trois sessions d'entretiens semi-directifs effectués parmi les professeurs ont fourni la recherche avec des données qualitatives.

Parvenu à terme d'analyse des données retenues de l'échantillon global, nous avons dressé le bilan et présenté les résultats obtenus. L'ensemble des informations reçues nous a permis de faire une présentation logique reflétant la conjonction de notions pertinentes à notre étude. Les différentes sections interprétant les données ont été suivies de commentaires mettant en lumière les renseignements émergents.

Le dépouillement des questionnaires nous a permis de relever certains traits propres au vécu des répondants. La valeur de la langue pour chaque élève ayant décidé d'apprendre le français se révèle des visées particulières. Ainsi, le but global fut la capacité d'entreprendre la communication efficace avec des personnes parlant en français ; plus spécifiquement, les élèves envisagent que la langue soit à un moment donné rentable ; ceci sur le plan académique, professionnel et affectif.

Quant à leurs capacités langagières, les élèves semblaient avoir une meilleure estimation de leurs compétences en écriture surtout en langue commune, voire l'anglais qui a été apprise antérieurement à la langue française. Selon la perspective élève, aborder l'expression orale en langue cible s'avère désirable mais compliquée pour certaines raisons. Sur le plan linguistique, les nouvelles structures linguistiques à apprendre sont jugées comme étant en conflit avec celles déjà apprises en d'autres langues. En plus, les rigueurs de la prononciation, la question du genre qui ne figure guère dans les langues maîtrisées et un système morpho-syntactique méconnu tous contribuent à rendre compliqué l'expression orale en français.

Sur le plan personnel, les défis tels que la peur du regard de l'autre, la perte de fil de ses idées se sont révélés importants. En outre, l'oubli du lexique utile ainsi que le fait de commettre un nombre important d'erreurs font du sujet un usager craintif de la langue étrangère. Cependant, la contrainte la plus significative se présentant sur le plan contextuel serait liée au manque d'interlocuteur régulier capable de maintenir une communication verbale avec le sujet. Par conséquent, certains élèves s'aperçoivent isolés et par conséquent privés d'opportunités de mettre en pratique de façon régulière la langue qu'on est en train de découvrir.

Concernant des stratégies de compensation pour combler les lacunes en expression orale, nous avons pu repérer que certains démarches servent à favoriser la progression du sujet dans son expression orale. Celles-ci comprennent l'aide qu'apporte le professeur au sujet, des stratégies collaboratives mises en place avec ses pairs et le fait de pouvoir référer à une variété de matériels audio –visuels en français.

De manière générale, les sujets s'estiment plus à l'aise s'exprimant en français entre eux qu'avec leurs professeurs. En outre, lorsqu'ils parviennent à s'interagir de façon efficace, les thèmes abordés seront de la plupart inspirés de leur vécu immédiat. De façon générale, les stratégies compensatoires mises en lumière de la part des sujets prouvent leur capacité de transférer les

connaissances d'un domaine linguistique à un autre afin de contrebalancer les compétences en français.

L'analyse des observations de classes a permis le repérage de l'apport des facteurs non-linguistiques au caractère de la communication en contexte de langue étrangère, à savoir le français. Les paramètres pris en compte à cet instant incluent l'impact des effectifs de chaque groupe, les rigueurs du curriculum et la disposition physique que peut permettre l'espace consacré à l'apprentissage de la langue cible.

Suite aux séances d'observations, nous avons pu constater un certain nombre de similitudes par rapport aux approches méthodologiques adoptées par les professeurs quel que soit le niveau des élèves. Quant aux discussions informelles avec les professeurs, elles ont servi de forum où l'on prêté l'écoute à leurs expériences en classe de langue étrangère. Lors de ces sessions, ils ont pu partager leurs avis relatifs à la production orale des élèves au cours d'apprentissage.

Par la même voie, nous avons pu reconnaître à quel point le professeur s'impliquait dans son rôle afin d'aider les sujets à non seulement comprendre la langue mais aussi s'y trouver une identité propre à lui-même. Pourtant, la remise en question à l'égard de l'objet à enseigner a été révélatrice d'un certain nombre de difficultés et incertitudes qu'affrontent les professeurs sur le plan personnel.

Par ailleurs, grâce à notre étude, nous sommes parvenus à la conclusion que, dans le contexte anglophone que soit le Kenya, le français continuera à occuper une position privilégiée comme langue étrangère. Par rapport à nos hypothèses de départ, l'analyse des données nous a permis de valider certaines de nos prémisses.

D'abord, en ce qui concerne notre conception de la notion d'expression orale, nous avons posé comme hypothèse que ceux montrant la volonté de s'exprimer dans une autre langue avec autrui auraient moins de contraintes par rapport à leurs pairs se montrant plutôt réticents.

Les résultats obtenus ont partiellement validé cette hypothèse puisque les soucis relatifs à l'interaction en langue étrangère paraissent être identiques pour le sujet attendant l'incitation du professeur afin de parvenir à s'exprimer verbalement et pour celui qui par contre, serait susceptible à prendre à sa propre initiative n'importe quelle piste abordable qui se présente pour s'exprimer verbalement. En même temps, et tout en compte des effectifs en contexte d'apprentissage, le sujet connaissant qu'il se trouve sous le regard droit du professeur se montre à la fois plus entreprenant et vigilant en respect de la norme langagière.

En outre, nous avons pu vérifier notre hypothèse ancrée sur le rôle implicite du professeur de langue étrangère. Nous avons pu confirmer qu'il reste le modèle et référence de premier plan par rapport à la progression du sujet en expression de soi en français. En choisissant de privilégier les démarches permettant d'alternance de moments où l'on met accent sur la langue et ceux facilitant davantage interaction verbale, le professeur se montre plus accueillant à la parole du sujet tant qu'elle se présente.

Cette recherche en soulignant la façon dans laquelle les notions du symbolique et de la représentation influent l'apprentissage d'une langue a pu montrer à quel point le contact avec une nouvelle langue risque de dépayser le sujet qui s'implique dans son apprentissage. Enfin, c'est la confrontation inévitable avec l'altérité qui le rend conscient de ce qui fait partie du sien et les dissimilitudes se manifestant suite à ce contact.

Même si à la fin de cette recherche nous pouvons dire que les principaux objectifs ont été atteints, force est de reconnaître que certaines questions restent sans réponses et mérites d'être reconduites dans les recherches à venir. À titre d'illustration, les mêmes données ne nous ont pas permis de ratifier si les sujets ayant eu le contact antérieur avec la langue cible s'expriment mieux que ceux débutant l'apprentissage à l'école secondaire. Déchiffrer le caractère

particulier de ce contact préalable serait une piste particulièrement intéressante à poursuivre.

Dans cette optique, nous envisageons, dans un délai bref, à exploiter le corpus existant pour avancer l'analyse des stratégies mises en place par des professeurs de classes nombreuses dans le but d'inciter et aussi de maintenir l'interaction verbale évaluable entre les sujets.

Un deuxième axe d'étude postérieur prévisible concerne d'une part, les effets sociolinguistiques particuliers aux fréquentations des forums régionaux de français tant qu'exposé par notre étude leur contribution à l'évolution du sujet dans la pratique du français oral.

Enfin, nous avons observé qu'au début de l'apprentissage, le professeur, aussi enthousiaste que son élève s'implique aux activités servant à l'aider s'identifier en tant que sujet parlant. Par ailleurs, il apparaît que l'enthousiasme extériorisé ainsi que le rendement verbal diminuent malgré la hausse en compréhension générale de faits langagiers.

Une étude de cas postérieure menant à une telle analyse permettrait la mise en en lumière de facteurs entrant en jeu pour réduire le taux de productivité du sujet au cours de l'apprentissage de la langue. Dans cette perspective, les phénomènes identifiés pourraient être examinés par rapport aux fonctions principales du professeur.

Ceci serait important car d'après notre analyse, son rôle va au-delà les limites prescrites par l'acte du guidage du sujet et vise deux finalités importantes : d'abord, de préserver la liberté du sujet d'interprétation et puis de le rendre autonome, voire libre à s'exprimer verbalement dans l'idiome qu'il est en train de découvrir.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

- ABRAHAM, Ada (dir.) (1984) : *L'Enseignant est une personne*, Paris, ESF, 161 p.
- ABRIC, Jean-Claude (2003) : *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Ramonville, - Sainte – Agne, Éditions Érès, 295 p.
- _____ (dir.) (1994) : *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presses universitaires de France, 251 p.
- ALBARELLO, Luc (2003) : *Apprendre à chercher : l'acteur social et la recherche scientifique*, Bruxelles, de Boeck, 197 p.
- AMOSSY, Ruth (2010) : *La présentation de soi : Éthos et identité verbale*, Paris, Presses universitaires de France, 235 p.
- ANDERSON, Patrick (2011) : 'Absence du sujet, émergence du sujet',
- _____ (2010a) : Séminaire : 'L'inquiétude du discours'.
- _____ (2010 b.) : Séminaire : 'Communication et interactions, appropriation de langues', 8 p.
- _____ (2010 c) : Séminaire : 'Modèle dominant en didactique'.
- _____ (1999) : *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*, Besançon, Presses universitaires Franc-Comtoises, 375 p.
- ANZIEU, Didier (2003) : *Psychanalyse et langage : du corps à la parole*, Paris, Dunod, 232 p.
- ARBORIO, Anne-Marie & FOURNIER, Pierre (1999) : *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*, Paris, Nathan, 125 p.
- ARGENTIN, Gabriel (1984) : *Quand faire c'est dire*, Mardaga.
- ARRIVÉ, Michel (2008) : *Le linguistique et l'inconscient*, Paris, Presses universitaires de France, 187 p.
- _____ (2007) : *À la recherche de Ferdinand de Saussure*, Paris,

Presses universitaires de France.

_____ & NORMAND, Claudine (dirs.) (2001) : Linguistique et psychanalyse, Colloque International de Cerisy- La-Salle, Éditions In Presse , 418 p.

_____ (1994) : Langage et Psychanalyse, linguistique et inconscient : Freud, Saussure, Pichon, Lacan, Paris, Presses universitaires de France, 276 p.

_____ (1986) : Linguistique et psychanalyse : Freud, Saussure, Hjelmslev, Lacan et les autres, Paris, Méridiens- Klincksieck, 180 p.

AUMONT, Bernadette & MESNIER, Pierre-Marie (1992) : *L'acte d'apprendre*, Paris, Presses universitaires de France, 310 p.

AUROUX, Sylvain (1996): La philosophie du langage, Paris, Presses universitaires de France, 422 p.

BAAS, Bernard (1992): Le Désir pur : Parcours philosophiques dans les parages de J. Lacan, Éditions Peeters Louvain, 219 p.

BACHELARD, Gaston (1986): *La formation de l'esprit scientifique* : contribution à une psychanalyse de la connaissance, Paris, J. Vrin, 256 p.

BACHMAN, Lyle & PALMER, Adrian (1996): Language testing in Practice: Designing and Developing Useful language Tests, Oxford University Press, 384 p.

BACHMANN, Christian et al. (1981) : Langage et communications sociales, Paris, Hatier, 223 p.

BAÏETTO, Marie- Claude (1980) : *Le désir d'enseigner*, Paris, Éditions ESF, 167 p.

BAKHTINE, M. Mikhaïl (1984): Les genres du discours, dans Esthétique de la création verbale, Paris, Éditions Gallimard, 400 p.

BARBE, Ginette & COURTILLON, Janine (dirs.) (2005) : Apprentissage

d'une langue étrangère/ seconde, quatre parcours et stratégies de formation, Bruxelles, de Boeck, 306 p.

BARTHÉLEMY, Fabrice (2007) : Professeur de FLE : Historique, enjeux et perspectives, Paris, Hachette, 192 p.

BEACCO, Jean –Claude et al. (2007) : *L'Approche par compétence des l'enseignement des langues : enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier, 307 p.

_____ (2000a) : Les dimensions culturelles des enseignements de langue, Paris, Hachette Livre, 192 p.

_____ & BYRAM, Michael (2000b), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 179 p.

BEAUD, Michel, (1998) : *L'Art de la thèse : Comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de DEA ou de maîtrise ou tout autre travail universitaire à l'ère du Net*, Paris, Éditions de la Découverte, 202 p.

BEAUTE, Jean (2004) : Courants de la pédagogie contemporaine, Lyon, Chronique sociales , 184 p.

BECKER, Howard, S. (2004) : Écrire les sciences sociales : Commencer et terminer son article, sa thèse ou son livre, Paris, Économica, 179 p.

BELLENGER, Lionel (1979) : *L'expression orale*, Paris, Presses universitaires françaises, 127 p.

BENTOLILA, Alain (dir.) (1994) : Enseigner, Apprendre, Comprendre : les entretiens Nathan, Actes IV 27 -28 nov. 1993, 236 p.

BENVENISTE, Émile (1974): Problèmes de linguistique générale, 2, Éditions Gallimard, 286 p.

_____ (1966) : Problèmes de linguistique générale 1, Éditions Gallimard, 356 p.

BÉRARD, Evelyne (1991) : *L'Approche communicative : Théories et*

pratiques, Collection dirigée par GALISSON, R. Clé International, Paris, CLE International, 126 p.

BERTHIER, Nicole (1998) : *Les techniques d'enquête en sciences sociales : Méthode et exercices corrigés*, Paris, Armand Colin, 254 p.

BERTRANDIOS, Bernadette (coord.) (1999) : *Le Secret*, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal, Cahiers de recherche du CRLMC, 194 p.

BEST, Francine (1978) : *Vers la liberté de parole*, Paris, Fernand Nathan, 103 p.

BESSE, Henri (1992) : *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier Crédif « Essais », 183 p.

BIZOUARD, Colette (1996) : *Invitation à l'expression orale : s'exprimer par la parole*, Lyon, Chronique sociale, 153 p.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine, (2001) : *Les enseignants entre plaisir et souffrance*.

BLANCHE- BENVENISTE, Claire (2010) : *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys, 175 p.

_____ (1997) : *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Éditions Ophrys, 164 p.

_____ & JEANJEAN, Colette (1987) : *Le Français Parlé : transcription et édition*, Didier Érudition, 264 p.

BLANCHET, Philippe & CHARDENET Patrick (2011) : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*, Paris, Agence Universitaire de la Francophonie, 509 p.

_____ et al. (2008) : *Perspectives pour une didactique des langues contextualisées*, Paris, Agence Universitaire de la Francophonie, Éditions des archives contemporaines, 259 p.

_____ (1998) : *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Étrangère*, Louvain-la-Neuve, Peeters, 259 p.

- BLOOM, Paul. (ed.) (1993): *Language Acquisition: core readings*, Harvester: Wheatsheaf, MIT, 624 p.
- BLOOMFIELD, Leonard (1942): *Outline guide for the practical study of foreign languages*, Baltimore: Linguistic Society of America, 524 p.
- BOGAARDS, Paul (1998) : *Aptitudes et Affectivité dans l'apprentissage des langues Etrangères*, Paris : Hatier- Crédif, 191 p.
- BOLTON, Sibylle. (1987) : *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Paris, Crédif-Hatier, 143 p.
- BONARDI, Christine & ROUSSIAU, Nicolas (1999) : *Les représentations sociales*, Paris, Dunod, 124 p.
- BOONE, Annie & PIERRARD, Michel (dirs.) (1997) : *Linguistique et formation d'enseignants de FLM et FLE : la place de la linguistique dans les cursus universitaires des futurs enseignants de français langue maternelle et de français langue étrangère en Belgique et en France*, AIMAV – Didier, 101 p.
- BOTERF, le Guy (1994) : *De la compétence : Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'Organisation, 176 p.
- BOUACHA, A. Abdelmajid (dir.) (1978) : *La pédagogie du français langue étrangère : orientations théoriques, pratiques dans la classe*, Paris, Hachette, 271 p.
- BOUCHARD, Stéphane & CY, Caroline (éds.) (2005) : *Recherche psychosociale : Pour harmoniser recherche et pratique*, Québec, Sainte Foy, Presses de l'Université du Québec, 641 p.
- BOURDIEU, Pierre (2001) : *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Éditions du Seuil, 425 p.
- _____ (dir.) (2000) : *L'Inconscient d'école : Actes de la recherche en sciences sociales*, N° 135, Paris, Éditions du Seuil, 96 p.
- _____ (1982) : *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 244 p.
- _____ (1979) : *La distinction : critique sociale du jugement*,

Paris, Éditions de Minuit, 670 p.

BOUVERESSE, Jacques (1997) : Dire et ne rien dire : l'illogisme, l'impossibilité et le non-sens, Nîmes Editions Jacqueline Chambon, 269 p.

BOYSSON- BARDIES, Bénédicte de (1996) : Comment la parole vient aux enfants : De la naissance jusqu'à deux ans, Paris, Éditions Odile Jacob, 302 p.

BRACOPS, Martine (2006) : Introduction à la pragmatique : Les théories fondatrices : actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée, De Boeck.

BRETHOMÉ, Jacques (2004) : *La langue de l'autre* : Histoire des professeurs d'allemand des lycées (1850-1880), Grenoble, ELLUG, 288 p.

BRONCKART, Jean-Paul (1977) : Théories du langage : une introduction critique, Bruxelles, P. Mardaga, 361 p.

BRU, Marc (2006) : Les méthodes en pédagogie, Paris, Presses universitaires de France, 127 p.

BRUNER, J. Seymour (1983) : Comment les enfants apprennent à parler, Retz, 127 p.

CABIN, Philippe & DORTIER, Jean-François (2005): états des savoirs, Auxerre, Éditions Sciences Humaines, 353 p.

CAEVEL, de Henri (1999) : *Langages d'enfance, paroles d'enfant*, Ramonville Saint-Agne, Éditions Érès, 154 p.

CALAIS, Vincent (2008): *La théorie du langage dans l'enseignement de Jacques Lacan*, Paris, l'Harmattan, 187 p.

CARLO, Romano & SALZER, Jacques (1987) : *Enseigner, c'est aussi savoir communiquer*, Paris, les Éditions d'Organisation, 254 p.

CASTARÈDE, Marie-France & KONOPCZYNSKI, Gabrielle (dirs.) (2005) : *Au commencement était la voix*, Ramonville Saint-Agne, Érès, 251 p.

CASTELLOTTI, Véronique & CHALABI, Hocine (dirs.) (2006) : Le

Français langue Etrangère et Seconde : des paysages didactiques en contexte, Paris, l'Harmattan, 320 p.

& Py, Bernard (coord.) (2003) : La notion de compétence en langue, Lyon, ENS éditions, 123 p.

(dir.) (2001) : *D'une langue à d'autres* : Pratiques et représentations, Mont-Saint-Aignan, Publications de l'Université de Rouen, 202 p.

& CARLO, Maddalena de (1995) : La formation des enseignants de langue, Paris, CLE Internationale, 192 p.

CESPEDES, Vincent (2000) : Concours de professeur des écoles : dossiers d'entretien concours externe : 30 dossiers, méthodologie, problématiques, éléments de réponses, Paris, Vuibert, 309 p.

CHARLOT, Bernard (1997) : Du rapport au savoir : éléments pour une théorie, Paris, Anthropos, 112 p.

CHARLIER, Jean-Émile & MOENS Frédéric (éds.) (2006) : Observer, décrire, interpréter : un état de méthodes en sciences sociales, Lyon, Institut National de Recherche Pédagogique, 240 p.

CHEVALLARD, Yves (1991) : La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné, Grenoble, la pensée sauvage, 240 p.

CHISS, Jean-Louis & DAVID, Jacques & REUTER, Yves (dirs.) (1995) : Didactique du français : état d'une discipline, Paris, Nathan, 270 p.

CHOKAH, M. Milcah (2012) : *L'Enseignement du Français au Kenya*, Nairobi, The Jomo Kenyatta Foundation, 150 p.

CHOMSKY, Noam (1976) : Reflections on Language, Fontana, Collins, 269 p.

CICUREL, Francine (2011) : Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue, Paris, Clé International, 126 p.

CIFALI, Mireille (2005) : Le lien éducatif : Contre-jour psychanalytique, Paris, Presses Universitaires de France, 298 p.

- _____ & MOLL, Jeanne (1985) : Pédagogie et psychanalyse, Paris, BORDAS, 252 p.
- CLARK, Herbert (1997): Using language, Cambridge, Cambridge University Press, 432 p.
- CLÉRO, Jean- Pierre (2006) : Lacan : Y-a-t-il une philosophie de Lacan ? Paris, Ellipses, 175 p
- COIANIZ, Alain (2001) : Apprentissage des langues et subjectivité : langue et parole, Paris l'Harmattan, 259 p.
- _____ (1981) : Comportements langagiers, Montpellier, Université Paul Valéry, Centre de Formation Pédagogique pour l'Enseignement du Français à l'Etranger, 143 p.
- CONSTANT, Anne-Sophie & LÉVY Aldo (2010) : Réussir mémoires et thèses, 3^e édition, Parsi, Gualino, 185 p.
- CONTRERAS, Josée, FAVRET- SAADA et al. (1985) : *Le Moi et L'Autre*, Paris, Denoël : le centre de formation et de recherches psychanalytiques, 220 p.
- CORDIÉ, Anny (1998) : *Malaise chez l'enseignant* : l'éducation confrontée à la psychanalyse, Editions du Seuil, 438 p.
- CORMON, Françoise (1992) : *L'enseignement des langues* : Théorie et exercices pratiques, Lyon, Chronique sociale, 210 p.
- CORNAIRE, Claudette (1998) : La compréhension orale, Clé international, 221 p.
- CORNU, Laurence & VERGNOUX, Alain (1992) : La didactique en questions, Paris, CNDP, 156 p.
- COSNIER, Jacques et al. (dirs.) (1988) : Échanges sur la conversation, Paris, Éditions du centre national de la recherche scientifique, 392 p.
- COSTE, Daniel et al. (1994) : *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues* : 1968 - 1988, Paris, Hatier Didier, 206 p.

- _____ et al. (1976) : Un Niveau seuil ; systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes, Paris, Hatier, 663 p.
- COURCHENE, B. et Pugh, B., (1986): « A comprehension-based approach to curriculum design »; Medium 1 ½ , 79 p.
- COURSIL, Jacques (2000) : La Fonction Muette de Langage : essais de linguistique générale contemporaine, Petit –Bourg, Ibis rouge, 105 p.
- COURTILLON, Janine (2003) : Élaborer un cours de FLE, Paris, Hachette, 160 p.
- CULIOLI, Antoine & NORMAND, Claudine (2005): Onze rencontres sur le langage et les langues, Paris, Ophrys, 300 p.
- CUQ, Jean –Pierre & GRUCA, Isabelle (2003) : Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Saint- Martin – d'Hères, Presses Universitaire de Grenoble, 504 p.
- _____ (1996) : Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère, Didier-Hatier, 296 p.
- CYR, Paul (1996) : *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International, 181 p.
- DABÈNE, Louis et al. (1990), Variations et rituels en classe de langue, Paris, Crédif-Hatier, 96 p.
- DALY, A. John. & McCROSKEY, C. James. (eds.), (1984): Avoiding communication: shyness, reticence and communication apprehension, Beverly Hills, Sage, 394 p.
- DANON-BOILEAU, Laurent (1987) : *Le sujet de l'énonciation* : psychanalyse et Linguistique, Paris, Ophrys, 134 p.
- DANZIGER, Claudie (dir.) (1999) : Le silence : La force du vide, Paris, Éditions Autrement, 215 p.
- DEFAYS, Jean-Marc et al. (éds.) (2004) : Langue et communication en classe de français : Convergences didactiques en langue maternelle, langue seconde et langue étrangère, Cortil –Wodon, Éditions modulaires

européens, 234 p.

_____ et al. (2003 a.) : Principes et la pratique de la communication scientifique et technique, Bruxelles, De Boeck, 150 p.

_____ (2003 b.) : Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage, Liège, Mardaga, 288 p.

DEFEU, Bernard (1996) : Les approches non-conventionnelles des langues Etrangères, Paris, Hachette, 208 p.

DELHOMME, Patricia & MEYER Thierry (1997) : Les projets de recherche en psychologie sociale : méthodes et techniques, Paris, Armand Colin, 268 p.

DEMONT, Elisabeth & Metz-Lutz Marie-Noëlle (2007) : *L'Acquisition du langage et ses troubles*, Solal, 276 p.

DÉRIVE, Jean., (1975) : Collecte et traduction des littératures orales : Un exemple négro-africain, Paris, Société d'études linguistiques et anthropologiques de France, 256 p.

DESJEUX, Marie-France et al. (1997) : Guide pratique de la communication scientifique, Paris ellipses, 254 p.

DESMONS, Fabienne et al. (2005) : Enseigner le Français Langue Étrangère : pratiques de classe, Paris, Belin, 271 p.

DESSONS, Gérard (2006) : Émile Benveniste: *L'invention du discours*, Éditions IN PRESS.

DEVELAY, Michel (1992) : *De L'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF éditeur, 165 p.

DOLTO, Françoise (1981) : *C'est la parole qui fait vivre* : une théorie corporelle du langage, Gallimard.

DOLZ, Joaquim & OLLAGNIER, Edmée (éds.) (2000) : *L'Enigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, 232 p.

_____ & SCHNEUWLY, Bernard (1998) : Pour un enseignement *de l'oral* : initiation aux genres formels à l'école, Paris, ESF, 211 p.

- DREYFUSS, Jean-Pierre ; JADIN, Jean-Marie ; RITTER Marcel (1999) :
Qu'est-ce que l'inconscient ? L'inconscient structuré comme un langage,
 Éditions arcanes.
- DROZDA-SENKOWSKA, Ewa et al. Psychologie sociale : Paris, Presses
 universitaires de France, 300 p.
- DUCROT, Oswald (1984) : Le dire et le dit, Paris, Éditions de Minuit,
 237 p.
- DUFOUR, Dany-Robert (1999) : Le bégaiement des maîtres : Lacan,
 Benveniste, Lévi-Strauss, ..., Strasbourg, Arcanes, 210 p.
- DURANDEAUX, Jacques (1992) : *Le dire et l'être en psychanalyse*, Paris,
 Desclée de Brouwer, 256 p.
- DURKHEIM, Émile (2007) : Les règles de la méthode sociologique, Paris,
 Presses universitaires de France, 149 p.
- ELLIS, C. Nick et al. (1994): Implicit and explicit learning of languages,
 Londres, Academic Press, 291 p.
- EMMANUELLI, Michèle & AZOULAY, Catherine (2001): Les épreuves
 projectives à *l'adolescence* : approche psychanalytique, Paris, Dunod,
 335 p.
- ENRIQUEZ, Eugène (2011) : Désir et résistance : la construction du
 sujet, Lyon, Parangon, 159 p.
- FARAGO, France (1999) : Le langage, Paris, Armand Colin, 190 p.
- FALARDEAU, Erick et al. (dirs.) (2007) : La didactique du français : Les
 voies actuelles de la recherche. Québec, Les Presses Université Laval,
 274 p.
- FILLIETTAZ, Laurent (2002) : La parole en action. Éléments de pragmatique
 psycho-sociale, Québec, Éditions Nota Bene, 395 p.
- FILLOUX, Jean-Claude (2000) : Champ pédagogique et psychanalyse, Paris,
 Presses universitaires de France, 128 p.
- FRANCARD, Michel (éd) (1985) : Pragmatique et enseignement du français,
 Louvain – la – Neuve, Cabay, 131 p.

- FREYSSINET – DOMINJON, Jacqueline (1997) : Méthodes de recherches en sciences sociales: DEUG, méthodes, cours, exercices corrigés, lexique..., Paris, Montchrestien, 356 p.
- FRISCH, Karl Von (1960) : *Vie et mœurs des abeilles*, Paris, Albin Michel, 221 p.
- FUCHS, Catherine & LE GOFFIC, Pierre (1985) : Initiation aux problèmes des linguistiques contemporaines, Paris, Hachette, 135 p
- GALLISON, Robert, (1983) : *La suggestion dans l'enseignement* : histoire et enjeu d'un pratique tabou, Clé International, 126 p.
- GANTHERET, François (1996): *Connaissance de l'Inconscient* : Moi, monde, mots, nrf, Éditions Gallimard, 228 p.
- GANTIER, Hélène (1968) : *L'Enseignement d'une langue étrangère*, Paris, Presses universitaires de France, 142 p.
- GAONAC'H, Daniel (1991) : *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, LAL, Paris, Hatier/Didier, 239 p.
- GARABATO, A. M-Carmen. et al. (2003): Les représentations interculturelles en didactiques des langues- cultures : enquêtes et analyses, Paris, l'Harmattan, 141 p.
- GARDIN, Bernard (2000): Les interactions verbales, Module DEA - 'Langage en situation', C.T.E.U.R., Rouen, 102 p.
- GARDNER, Robert (1985): Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation, London, GB, Edward Arnold, 210 p.
- GERMAIN, Claude (1993) : *Évolution de l'Enseignement des Langues* : 5000 ans d'histoire, Collection dirigée par GALISSON, R., Paris, CLE International, 351 p.
- GHILS, Paul (2007) : Les théories du langage au XX^e siècle : de la biologique à la didactique, Louvain – la – Neuve, Bruylant Academia, 248 p.
- GIACOBBE, Jorge (1992) : *Acquisition d'une langue étrangère* : cognition et interaction : études sur le développement du langage chez l'adulte, Paris,

CNRS éd. 256 p.

GIACOMI, Alain et al. (éds.) (2000) : Appropriation du français par des Marocains arabophones à Marseille, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 343 p.

GINE, C. Margarida (2003) : Une approche ethnographique de la classe de langue, Paris, Didier, p. 31.

GILLY, Michel (1980) : *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris, Presses universitaires de France.

GIRARD, Denis (1995): Enseigner les langues: méthodes et pratiques, Paris, Bordas, 175 p.

GOFF, le Jean-Pierre, (2003) : La barbarie douce : La modernisation aveugle des entreprises et de l'école, Paris, Éditions La Découverte, 142 p.

GOFFMAN, Erving (1987) : Façons de parler (trad. Fr), Paris, Les Éditions de Minuit, 285 p.

GOHARD – RADENKOVIC, Aline (éd) (2005) : Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue, Berne, Peter Lang, 284 p.

_____ (2004) : Communiquer en langue étrangère : De compétences culturelles vers des compétences linguistiques, Berne, Peter Lang, 265 p.

GOLDSCHMIDT, Georges- Arthur (2009): *À l'Insu de Babel*, Paris, CNRS Éd. 173 p.

GRAWITZ, Madeleine (2001) : Méthodes des sciences sociales, Paris, Dalloz, 1019 p.

GREDLER, M. E. (1992) : *Les théories d'apprentissage et l'application d'enseignement*, Edition psychologie.

GROSSEN, Michel & PY, Bernard (éd.) (1997) : Pratiques sociales et médiations symboliques, SA, Pater Lang, 261 p.

GUIBERT, Joël & JUMEL, Guy (1997) : Méthodologie des pratiques de

- terrain en sciences humaines et sociales, Paris, Armand Colin, 216 p.
- GUILLOTTE, Alain (1990) : Le professeur stratège, Paris, Les Éditions d'Organisation, 174 p.
- GULLBERG, Marianne & INDEFREY, Peter (2010): The earliest stages of language learning, Oxford, Blackwel Publishers, 283 p.
- GUMPERZ, John, (1989): Engager la conversation, Paris, Les éditions de Minuit, 186 p.
- HALTE, Jean-François (1992): La didactique du français, Paris, Presses universitaires de France, 128 p.
- HAWKINS, Eric (1981): Awareness of language: An Introduction, Cambridge, Cambridge University Press, 226 p.
- HEIDEGGER, Martin (1976) : Acheminement vers la parole – trad. Nrf, Paris, Gallimard, 260 p.
- HENRION, Jean-Louis (1993) : La cause du désir : l'agalma de Platon à Lacan, Paris, Point Hors Ligne, 271 p.
- HOLEC, Henri et al. (1996) : *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues vers un Cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*, Conseil de l'Europe, 132 p.
- HYMES, Dell H. (1984) : Vers la compétence de communication, LAL, Paris, Hatier – Crédif, 219 p.
- HOUSSAYE, Jean (2003) : Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui, Paris, Armand Colin, 254 p.
- JAKOBSON, Roman (1963) ; Essais de linguistique générale ; Rapports internes et externes du langage, Vol 1, Paris, Éditions de Minuit, p. 43 – 67.
- JAKOBOVITS, Leon, A. (1971): Foreign Language Learning : A

psycholinguistic Analysis of the Issues, Rowley, Newbury, House Publishers, 336 p.

JAVEAU, Claude (1990) : Enquête par questionnaire : manuel à l'usage du praticien, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, 158 p.

JODELET, Denise (1989) : Les représentations sociales, Paris, Presses Universitaires de France, 424 p.

JUPP T. Cyprian et al. (1978) Apprentissage, linguistique et communication : méthodologie pour un enseignement fonctionnel aux immigrés, Paris, CLE International, 175 p.

KAIL, Michèle & FAYOL, Michel, (2000) : *L'Acquisition du langage* : Le langage en développement. Au-delà de trois ans, Presses universitaires de France, 290 p.

KANT, Emmanuel (1966) : *Réflexions sur l'Éducation*, (Traduction, Introduction et Notes par Philonenko .A.) Paris, Librairie Philosophique, 160 p.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (2006) : *L'énonciation* : De la subjectivité dans le langage, Paris, Armand Colin, 267 p.

_____ (2005) : Le discours en interaction, Paris, Armand Colin, 365 p.

KLEIN, Mélanie & RIVIERE, Joan (2001) : *L'amour et la haine* : le besoin de réparation, Paris, Payot & Rivages, 170 p.

KRASHEN, D. Stephen & Terrel D. Tracy (1983): The Natural Approach: language acquisition in the Classroom, New Jersey, Alemany Press, 191 p.

KÛPERS, Hannelore & SOUCHON, Marc (éds.) (2002): Appropriation des langues au centre de la recherche, Peter Lang, 213 p.

Lacan, Jacques (2006) : Le séminaire de Jacques Lacan – livre XVIII, « D'un discours qui serait pas du semblance » (1971), Paris, Éditions du Seuil, 187 p.

_____ (2005) : Mon enseignement, Paris, Éditions du Seuil, 142 p.

- _____ (2004) : Le séminaire de Jacques Lacan – livre X :
« L’angoisse » (1962-1963), Paris, Éditions du Seuil, 390 p.
- _____ (1999) : Écrits 1, Paris, Éditions du Seuil, 569 p.
- _____ (1988): Le séminaire de Jacques Lacan – livre I: Les écrits techniques de Freud, Paris, Éditions du seuil, 436 p.
- _____ (1978) : Le séminaire de Jacques Lacan – livre II : « Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse » (1954 –1955), Paris Éditions du Seuil, 378 p.
- _____ : (1973) : Le séminaire de Jacques Lacan – livre XI :
« Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse » (1964), Paris, Éditions du Seuil, 254 p.
- LARSEN- FREEMAN, Diane (1986): *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 142 p.
- LEBRE-PEYTARD, Monique (1990) : *Situations d’oral* - documents authentiques: analyse et utilisation, Didactiques des langues étrangères. Collection dirigée par GALISSON, R., Paris, CLE International, 174 p.
- LEPERLIER, Guy (1992) : *La communication pédagogique : des techniques d’expression au développement personnel*, Toulouse, Editions Privat, 134. p.
- LEMAIRE, Anika (1997): Jacques Lacan, Bruxelles, Mardaga, 316 p.
- LESTERLIN, Béatrice & MOREAU., Didier (2009): *Se former en enseignant: devenir pédagogue*, Limousin, SCEREN, l’édition du CRDP des Pays de la Loire, 132 p.
- LEVELT, Willem, J.M. (1989): *Speaking : From intention to articulation*, Cambridge (Mass.). London, the MIT Press, 560 p.
- LIETTI, Anna, (2006): *Pour une éducation bilingue : Guide de survie à l’usage des petits européens*, Paris, Payot, 234 p.
- LIRIA, Philippe & LACAN, Lucille (éds.) (2003) : *L’approche actionnelle dans l’enseignement des langues* : Douze articles pour mieux comprendre

- et faire le point, Paris, Éditions Maisons des langues, 297 p.
- LHOTE, Elisabeth (1999) : *Enseigner l'oral en interaction* : Percevoir, écouter, comprendre, Vanves, Hachette FLE, 158 p.
- LIGHTBROWN, M. Patsy & SPADA, Nina (1999): How languages are learned, Oxford, Oxford University Press, 192 p.
- MACNAMEE, TERENCE (2009) : Les vices de la parole : De la parole de pouvoir au pouvoir de la parole, Paris, Éditions DésIris, 360 p.
- MANNONI, Octave (1969) : *Clefs pour l'imaginaire ou l'Autre Scène*, Paris, Éditions du Seuil, 322 p.
- MANNONI, Maud (1967) : Le symptôme ou la parole : L'enfant, sa maladie et les autres, Paris, Éditions du Seuil, 250 p.
- MARC, Edmond & PICARD, Dominique (1989) : *L'interaction sociales*, Paris, PUF, 239 p.
- MARCHIVE, Alain (2008) : *La pédagogie à l'épreuve de la didactique*. Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 152 p.
- MARTINEZ, Pierre (1996) : La didactique des langues étrangères, Presses universitaires de France, 127 p.
- MASLOW, Abraham (2006) : Être humain : la nature humaine et sa plénitude, Paris, Eyrolles, 432 p.
- _____ (1972) : *Vers une psychologie de l'être*, Paris, Fayard, 280 p.
- MATTHEY, Marinette (2003) : *Apprentissage d'une langue et interaction verbale* : sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue, Bern, Peter Lang, 253 p.
- _____ (1997) : Les langues et leurs images, Neuchâtel, AELPL, 325 p.
- MATHIS, Geneviève (1997) : Professeur de Français : Les clés d'un savoir-faire, Paris, Nathan pédagogie, 239 p.
- MAUSS, Marcel. (2004) : Sociologie et anthropologie, Presses universitaires

de France, 482 p.

MEHLER, J. Amati et al (1994) : *La Babel de l'inconscient* : Langue maternelle, langues étrangères et psychanalyse, Paris, Presses universitaires de France, 320 p.

MEIRIEU, Philippe (2005) : Lettre à un jeune professeur, ESF éditeur, 96 p.

MELMAN, Charles (2005): Homme sans gravité, Paris, Gallimard, 260 p.

_____ (1995) : La pédagogie entre le dire et le faire : le courage des commencements, Paris, ESF, 281 p.

MIALARET, Gaston (2004) : Les méthodes de recherche en sciences sociales *de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, 128 p.

MICHAUD, Daniel (1996) : La communication formative : vers une nouvelle didactique des langues secondes, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 228 p.

MIZUBAYASHI, Akira (2010) : *Une langue venue d'ailleurs*, Paris, Gallimard, 268 p.

MOIRAND, Sophie et al. (1993) : Parcours linguistique de discours spécialisés : colloque en Sorbonne les 23-24-25 sept. 1992, Paris, Peter Lang, 381 p.

_____ (1982) : Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette, 188 p.

_____ (1990) : Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette, 188 p.

MOLINER, Pascal (1996) : Images et représentations sociales : de la théorie des représentations à l'étude des images sociales, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 275 p.

MONDADA, L. (1994) : « Verbalisation de l'espace et fabrication du savoir », in, Approche linguistique de la construction des objets de discours, Lausanne, Université de Lausanne, Faculté des lettres, pp. 126-138.

MOORE, Danièle (cood.) (2009) : Les représentations des langues et de leur

apprentissage : références, modèles, données et méthodes, Paris, Didier, 181 p.

MORANDI, Franc (2006) : Introduction à la pédagogie, Armand, Colin, 127 p.

MORIN, Edgar (1999) : La tête bien faite : repenser la réforme, reformer la pensée, Paris, Éditions du Seuil, 153 p.

MOSCOVICI, Serge (dir.) (2005) : Psychologie sociale des relations à autrui, Paris, Armand Colin, 304 p.

_____ (1961) : La psychanalyse, son image et son public : Études sur la représentation sociale, Paris, Presses universitaires de France, 651 p.

MOUNTFORD, A. James (1978): The teaching of English for special purposes: theory and practice, London, Oxford University Press, 180 p.

MUCCHIELLI, Roger (2004): La dynamique des groupes, Paris, ESF, 220 p.

NEVEU, Frank (2000) : Lexique des notions linguistiques, Nathan Université.

NORMAND, Claudine (2000) : Saussure, Paris, Société d'éditions les Belles Lettres, 175 p.

NOYAU, Colette & PORQUIER, Rémi (1984) : Communiquer dans la langue *de l'autre* : Actes du Colloque sur les aspects psycho- socio-linguistiques de la communication interculturelle, 18-19 nov. Paris, 1983, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes, 195 p.

OGILIVIE, Bertrand (1987) : Lacan : La formation du concept du sujet (1932-1949), Paris, Presses universitaires de France, 128 p.

OLIVIER, Soutet (1995) : Linguistique, Paris, Presses universitaires de France, 364 p.

OLSON, R. David et al. (eds.), (1985): Literacy, language and Learning: The nature and consequences of reading and writing, London, Cambridge University Press, 448 p.

- ONO, Aya (2007) : *La notion d'énonciation chez Émile Benveniste*, Lambert Lucas Limoges, 2007, 236 p.
- ORGOGOZO, Isabelle (1988) : *Les paradoxes de la Communication : À l'écoute des différences*, Les Éditions d'organisation, 126 p.
- OXFORD, R., LAVINE, R. & CROOKHALL, D. (1989): *Language learning strategies: the communicative approach and their classroom implications*.
- PALMADE, Guy (2005) : *Les méthodes en pédagogie*, Paris, Presses universitaires de France, 127 p.
- PALMIER, Jean-Michel (1970) : *Lacan : Le symbolique et l'imaginaire*, Paris, Éditions universitaires, 156 p.
- PARIENTE, Jean-Claude (1973) : *Le langage et l'individuel*, Paris, Armand Colin, 304 p.
- PARPETTE, Chantal & MOCHET, Marie-Anne (éds) (2008) : *L'oral en représentation(s) : décrire, enseigner, évaluer*, Cortil –Wodon, EME, Proximités, 221 p.
- PAVEAU, Marie-Anne & SARFAT, Georges- Elia, (2003) : *Les grandes théories de la linguistique : de la grammaire comparée à la pragmatique*, Paris, Armand Colin, 256 p.
- PEIGNAULT, Aline & DEGOIS, Marie-Pierre (2007) : *Parole d'enseignante*, Lyon, Chronique sociale, 288 p.
- PELPEL, Patrice (2006/1993): *Se former pour enseigner les langues à l'école*, Paris, Dunod ellipses, 200 p.
- PERREFORT, Marion (2001) : *J'aimerais aimer parler allemand*, Paris, Anthropos, Editions Economica, 164 p.
- PERRENOUD, Philippe (1997) : *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF éditeur, 125 p.

- _____, (1996) : Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude : savoirs et compétences dans un métier complexe, Paris, ESF éditeur, 125 p.
- PEYRÉ, Pierre (2000) : Compétences sociales et relations à autrui : Une approche complexe, Paris, l'Harmattan, 229 p.
- PEYTARD, Jean (1995) : Mikhaïl Bakhtine : Dialogisme et analyse du discours, Paris, Bertrand-Lacoste, 128 p.
- PORCHER, Louis (2004) : *L'Enseignement des Langues Étrangères*, Paris, Hachette éducation, 128 p.
- _____ (1995) : Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline, Paris, CNDP, Hachette éducation, 105 p.
- _____ (1987) : Enseigner – diffuser le français : une profession, Paris, Hachette, Alliance Française, 95 p.
- PORQUIER, Rémy & PY, Bernard (2004) : *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, Didier, 122 p.
- PROST, Antoine (1985) : Éloges des pédagogues, Paris, Seuil, 220 p.
- PUREN, Christian (1999) : *L'observation de classes*, Paris, Didier, 255 p.
- _____ (1994) : La didactique des langues étrangères à la croisée de méthodes: essai sur l'éclectisme, Paris, CREDIF Didier, 203 p.
- _____ (1988 a) : Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, CLE International, 447 p.
- _____ et al., (1988 b) : Se former en didactiques des langues, Paris, ellipses, p. 206.
- PY, Bernard (2004) : Un parcours au contact des langues : textes de Bernard Py commentés, Paris, Crédif Didier, 287 p.
- _____ (éd.) (2000) : Analyse conversationnelle et représentations sociales : Unité et diversité de l'image du bilinguisme, Neuchâtel, Université de Neuchâtel, Institut de linguistique, 198 p.
- RABANT, Claude (1992): Inventer le réel: le déni entre perversion et psychose, Editions, Denoël, 285 p.

- RAGLAND-SULLIVAN, Ellie & BRACHER, Mark (1991): *Lacan and the subject of language*, New York, Routledge, 227 p.
- RANCIÈRE, Jacques (1987) : *Le maître ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard, 233 p.
- RATOULY, Annie-Hélène (dir.) (2001) : *La place de l'oral dans nos enseignements : Actes de colloque*, 13 mai 2000, CRDP du Limousin, 73 p.
- REBOUL, Olivier (1980) : *Qu'est-ce qu'apprendre ? : Pour une philosophie de l'enseignement*, Paris, PUF, 206 p.
- REBOULLET, André (dir.) (1971) : *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*, Hachette, 208 p.
- RECANATI, François (2008) : *Philosophie du langage et de l'esprit*, Paris, Gallimard, 268 p.
- RENARD, Raymond (1976) : *La méthodologie SGAV d'enseignement des langues : une problématique de l'apprentissage de la parole*, Paris, Didier, 95 p.
- RICHTERICH, René & CHANCEREL, Jean-Louis (1997) : *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Paris, Hatier, Conseil de l'Europe, 155 p.
- _____ & SCHERER, Nicolas (1975) : *Communication orale et apprentissage des Langues*, Paris. Hachette 132 p.
- _____ (1972) : *Langues vivantes : modèles pour la définition des besoins langagiers des adultes ; Strasbourg, Conseil de l'Europe*, 155 p.
- ROBERT, Jean-Pierre et al. (2011) : *Faire classe en FLE : une approche actionnelle et pragmatique*, Paris, Hachette, 192 p.
- ROBINEAU, Christian (2010) : *Désirs de pères : images et fonctions paternelles aujourd'hui*, Ramonville Saint-Agne, Érès, 184 p.
- ROLLAND, Jean-Claude (2006) : *Avant d'être celui qui parle*, Paris, Gallimard, 215 p.

- ROMANO, Carlo & SALZER, Jacques (1987) : *Enseigner c'est aussi savoir communiquer*, Paris, Éditions d'Organisation.
- ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie (dirs.) (1994) : *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, l'Harmattan, 243 p.
- ROSEN, Évelyne (2008) : *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, CLE international, 143 p.
- ROULET, E. Holec (1976) : *L'enseignement de la compétence de communication en langues secondes*, Actes du colloque de la Commission interuniversitaire suisse de linguistiques appliquées, Neuchâtel, Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 182 p.
- RUBEN, J. (1987): *Language learning: Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology: English learning – teaching*, London. Ed, Wenden: Prentice Hall International:, pp. 15 - 29.
- RUSSIER, Colette et al.(éds.) (1991) *Interactions en langue étrangère*, Actes de 7^e colloque international : *Acquisition d'une langue étrangère*, 15 – 17 juin 1989, Aix-en –Provence, Université de Provence, 302 p.
- SALLABERRY, Jean- Claude (1996) : *Dynamique des représentations dans la formation*, Paris l'Harmattan, 201 p.
- SAPIR, Edward (2001) : *Le Langage : Introduction à l'étude de la parole*, Paris, Payot, 284 p.
- SAUSSURE, de Ferdinand (2005) : *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 520 p.
- _____ (2002) : *Écrits de linguistique générale*, Paris, Éditions Gallimard, 353 p.
- SCHUTZ, Alfred (1987) : *Le chercheur et le quotidien : Phénoménologie des sciences sociales*, Pris, Méridiens Klincksieck, 286 p.
- SIMONNOT Émile & SCHWEITZER, Charles (1921) : *Méthodologie des langues vivantes*, Paris, Armand Colin, 296 p.
- SKEHAN, A. Peter (1998): *Cognitive Approach to Language Learning*,

- Oxford University Press, 336 p.
- SIGMUND, Freud (1995) : *Le malaise dans la culture*, Paris, Presses universitaires de France, 93 p.
- _____ (1985) : *L'inquiétante étrangeté et autres essais*, Paris, Gallimard, Folio essais, 342 p.
- SOUTET, Olivier (1995) : *Linguistique*, Paris, Presses universitaires de France, 364 p.
- SPITZ, René A. (1968) : *De la naissance à la parole : La première année de la vie*, Presses universitaires de France, 314 p.
- STEINER, George (2003a) : *Maîtres et disciples*, Paris, Gallimard, 204 p.
- _____ & LADJALI, Cécile (2003b) : *Éloge de la transmission : Le maître et l'élève*, Paris, Albin Michel, 141 p.
- _____ (1969) : *Langage et silence*, Paris, Éditions du Seuil, 255 p.
- SORZANA, Catherine (2004) : *La prise de parole en public*, Paris, Victoires Éditions, 176 p.
- SOUTET, Olivier, (1995) : *Linguistique*, Paris, Presses universitaires de France, 364 p.
- TAGLIANTE, Christine (1994) : *La classe de langue*, Paris, Clé Internationale, 191 p.
- TARDIEU, Claire (2006) : *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire : le cas de l'anglais*, Paris, Ellipses, 269 p.
- _____ (2005) : *L'épreuve de didactique aux concours : évaluation en langues*, Paris, Ellipses, 121 p.
- TITONE, Renzo (1968): *Teaching Foreign Languages: A Historical Sketch*, Washington, Gerogetown University Press, 360 p.
- TOCHON, François-Victor (1997 a) : *Organiser des activités de communication orale*, Québec, Sherbrooke, Éditions de CRP, 192 p.
- _____ (1997 b) : *Eduquer avant l'école : Intervention préscolaire en milieux défavorisés et pluriethniques*, Montréal,

Presses universitaires de Montréal, 380 p.

(1993): *L'enseignante experte, l'enseignant expert*, Paris, Nathan pédagogie, 256 p.

TODOROV, Tzvetan (1981) : Mikhaïl Bakhtine : Le principe dialogique : suivi de *Écrits du Cercle de Bakhtine*, Paris, Éditions du Seuil, 315 p.

TROCMÉ-FABRE, Hélène (1987) : *J'apprends donc je suis* : introduction à la neuropédagogie, Paris, Les Éditions d'Organisation, 272 p.

VARGAS, Claude (dir.) (2004) : *Langue et études de la langue : Approches linguistiques et didactiques*, Actes du colloque international de Marseille, 4-6 juin 2003, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 402 p.

VASSEUR, Marie-Thérèse (2005) : *Rencontre des langues : question(s) d'interaction*, Paris, Didier, 303 p.

VERDELHAN-BOURGADE, Michèle (2002) : *Le français de scolarisation: pour une didactique réaliste*, Presses universitaires de France, 257 p.

VÉRONIQUE, Daniel & VION, Robert (éds) (1995) : *Modèles de l'interaction verbale*, Provence, Actes du 1^e colloque international sur 'L'analyse des interactions', Aix-en-Provence, 12 – 14 sept. 1991, publications de l'Université de Provence, 512 p.

VIGNER, Gérard (2001) : *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, CLE International, 128 p.

VIGOTSKY, Lev-Semenovich (1985) : *Pensée et langage*, (traduction de SÈVE, Françoise, Moscou, Socio-Économ. Izd., 1934), Éditions sociales, 419 p.

VION, Robert (éd.) (1998) : *Les sujets et leurs discours : énonciation et interaction*, publications de l'Université de Provence, 263 p.

WALTER, Henriette & FEUILLARD, Colette (2006) : *Pour une linguistique des langues*, Quadridge, Presses universitaires de France.

WEISS, Jacques (1991) : *L'Évaluation* : problème de communication, Congrès de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE), Neuchâtel, 24 – 26 sept. 1990, Cousset, Delval, 219 p.

WIDDOWSON, Henry George (1981) : Une approche communicative de *l'enseignement des Langues*, Paris, Hatier-Crédif, 192 p.

WIRTHNER, Martine, MARTIN, Daniel et PERRENOUD, Philippe, (1991) : Parole libérée, parole étouffée : fondements et limites d'une pédagogie de l'oral, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 241p.

YAGUELLO, Marina (éd) (1994): Subjecthood and subjectivity: The status of the subject in linguistic theory, Proceedings of the colloquium, 'The status of the subject in linguistic theory', London 19 – 20 March 1993, Institut Français du Royaume-Uni, Ophrys, 279 p.

ZARATE, Geneviève (1993) : *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier-Crédif, 128 p.

ZERDALIA, K. S. Dahoun. (1995) : Les couleurs du silence : le mutisme des enfants de migrants, Calmann-Levy, 258 p.

JOURNAUX ET REVUES

Applied Linguistics

CANALE, Michael & SWAIN, Merrill (1980) 1/1, « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing », pp. 27-30.

AUPELF; **BRITISH COUNCIL**; **GOETHE-INSTITUT** (1987): Training Foreign Language Teachers: Problems and solutions, Triangle 6, Paris, Didier Erudition, 181 p.

AQEFLS

Quellet, F. (2000), Vol. 22, N° 3, 2000 'Enseigner ou apprendre avec style : comment conjuguer les approches pédagogiques et les styles d'apprentissage en langue seconde', p. 50.

Cahiers du Département des langues et des sciences du langage (DLSL) N° 4 : Le sujet et son énonciation, Université de Lausanne, 1987, 176 p.

CAVILAM, Vichy, 1994, Formation modulaire pour professeurs de français langue étrangère ou seconde :

- a). Actualiser et enrichir son vocabulaire, N° 57 C 13, 13 p.
- b). Techniques d'animation, 11 p.
- c). Le développement de l'interaction en classe, Module N° 390, 7 p.

Cercle Linguistique d'Aix-en-Provence, Travaux 5 : Typologies des langues, Publications de Provence, 1987, 175 p.

Dialogues et cultures : FIPF

BASAILE, Jean-Paul et al. (dirs.) (2008) : Le français, une langue qui fait la différence, Actes de Vienne – Premier Congrès Européen des professeurs de français, 2-5 nov. 2006, 687 p.

ENGEL, en C., 2006, « OUI, MAIS... » Activités d'expression orale en FLE, in 'Dialogues et cultures' 2006, n° 53, p. 420, Actes de Vienne, Premier congrès européen des professeurs de français, pp. 413- 421.

Études de Linguistique Appliquée : revues de didactologie des langues-cultures, Paris, Didier.

HOLEC, Henri (1981) : N° 41, « Autonomie dans l'apprentissage de l'autonomie » **

PORCHER, Louis (juillet-sept.1984) : N° 55, « Pour une taxinomie des opérations metacommunicatives en classe de langue étrangère » 'Paradoxes sur un enseignant' p. 76-85.

PUREN, Christian (cood.) (avril – juin 1999) N° 114: *L'observation de classes*, 7 p .

Foreign Language Annals

YOUNG, Dolly. (1991) N° 23: The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency Ratings,,: pp. 235 – 240.

Journal for language teaching/ Tydskrif vir Taalondering 32 (3)

THOMAS, Hogan. (1998): Curriculum 2005: the role of French as an African language – a new curriculum: pp. 235 -240.

Le Français aujourd'hui,

BRENAS, Y. (2005) Supplément au N° 136, 'Pratiquer ou enseigner l'oral ?', pp. 2 - 6.

GADET, Françoise & LUREAU, Serge (dirs.), 1993, N° 101, Norme(s) et pratique(s) de l'oral.

Le Français Dans le Monde

Mars – avril 2012 : « Lacan et les psychanalyses ».

Janvier 2001 : Numéro spécial, « Oral : variabilité et apprentissages ».
CARTON, Francis (éd.).

Janvier 2009 : N° 45, « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue ».

Janvier 2008 : N° 43, « Quel oral enseigner, cinquante ans après' : le français fondamental. »

Janvier 1999 : N° spécial, « Apprendre les langues étrangères autrement »,
CARÉ, Jean-Marc (cood.)

Fév. - Mars 1990 : N° spécial, « Acquisition et utilisation d'une langue
Etrangère : l'approche cognitive », PÉCHEUR, Jacques (éd).

Juillet 1998 : N° spécial, « Apprentissage et usage des langues dans le cadre
européen », PÉCHEUR, Jacques (éd.).

Janvier 1998 : N° spécial, « Histoire de la diffusion et de
l'enseignement du français dans le monde », FRIJHOFF, Willem &
REBOULLET, André (coods.).

Juillet 1996 : N° spécial, « Le discours : Enjeux et perspectives ».
MOIRAND, Sophie (cood.).

Janvier 1995 : Numéro spécial, « Méthodes et méthodologies ». PÉCHEUR,
Jacques & VIGNER, Gerard (coods.).

Janvier 1989 : N° 145, 'Culture, didactique et discours oral.'

Janvier 1987 : N° 206, 'Expression orale'.

Fév.- Mars 1983 : N° 175, 'La classe de français autrement ? Humanistic

approches, Alternative methodes, Didactiques non conventionnelles’.

Mai – juin 1980 : N° 153, ‘Pratiques de la communication’.

AUPÈCLE, Maurice (Juin 1970), N° 73, « Les exercices de compréhension et d’expression orales au Niveau 2 », pp. 54 - 59.

BATE, Michèle (Sept. 1974), N° 107, ‘Techniques d’enseignement du français oral’, pp. 36 - 42.

BOURDIEU, P. (2002), supplément au N° 136, « Ce que parler veut dire », pp. 2 - 6.

BOURDET, J.-F. (1995), N° 275, « Evaluer les apprentissages », pp. 47 - 52.

BRAULT, Guy (Juillet, 1983), N° 178, « Enseignants, apprenants et communication », pp. 87 – 93.

CAUSA, Maria (Juillet 1996), N° spécial : « le discours, enjeux et perspectives », ‘Le rôle de l’alternance codique en classe de langue’, pp 85 – 93.

CICUREL, Francine (Juillet 1996), Numéro spécial, « La dynamique discursive des interactions en classe de langue », ‘Le discours : Enjeux et perspectives’, pp. 66 -77.

CORTES, Jacques (Août- sept.1982), N° 171, « Entre le zéro et l’infini...l’environnement », pp. 22 -26.

CORTIER, Claude & BOUCHARD, Robert (éds.) (2008), N° 43, Recherches et applications : Quel oral Enseigner ?

CRASHAW, H. Robert (Juillet 1984), N° 186, « Une épreuve orale de français en fin d’études de gestion : Constructions et implications pédagogiques », pp. 47 - 54.

DAMOISEAU, Robert (juillet –août 1966), N° 42, « Comment transformer en dialogues des textes narratifs », pp. 40 - 43.

DEBYSER, Francis (Janv.-fév. 1970), N° 70, « Pour mieux faire des classes de conversation », pp. 1 - 15.

FRUMHOLZ, M., 2001 (Janvier 2001) : « Voix, parole, identité et

représentations, le point de vue d'une thérapeute », p. 114 – 116, in
Oral : variabilité et apprentissages, pp. 114 - 120.

GABAY, Michèle, (Nov. - Déc. 1987), N° 213, « Mieux s'exprimer pour
mieux communiquer », pp. 53 - 57.

GUBERINA, Petra (Mars 1974), N° 103, « La parole dans la méthode
structuroglobale audio-visuelle », pp. 49 - 54.

HERBERT, Christ, (Janv. 1988), N° spécial, « Histoire de la diffusion et de
l'enseignement du français dans le monde » p. 52, in N° spécial,
pp. 50 - 71.

KRAMSCH, C. (1984), N° 183, « Interactions langagières en travail de
Groupe », pp. 52 - 58.

JULIEN, Patrice, (avril 1992), N° 248, « La classe de conversation
autrement », pp. 55 - 60.

LEBRE-PEYTARD, Monique (Mai –juin 1987), N° 209, « Quand on
démarré une station y avait pas des routes ... », pp. 56 - 60.

MARIET, Jacqueline (Mai-juin1978), N° 137, « Des documents
authentiques pour la conversation », pp. 63 - 66.

RAFFINOT, Jean-Paul (Mars 1988), N° 215, « Techniques et pédagogie de
l'expression orale », pp. 43 - 49.

SEWELL, Penelope (Oct. 1978), N° 140, « L'Évaluation des compétences
en Français », pp. 32.

TEMPEL, Liz & ROUBAUD, Marie-Noëlle (Octobre 1988), N° 220 : Clés
pour la fluidité verbale, pp. 66 – 69.

WEISS, François (Fév.-mars 1984), N° 183, « Types de communications et
activités communicatives en classe », pp. 47 - 51.

WILCZYNSKA, Weronika (Oct. 1995), N° 276, « Communications et
représentations de type culturel », pp. 37 - 40.

Langage et inconscient, Limoges, Éditions, Lambert-Lucas.

ANDERSON, Patrick (2007), N° 3, « Ce qui n'est pas de soi », in Vive

voix, lettre morte ? 135 p.

FENOGLIO, Irène (2006), N° 2, « L'Intime étrangeté de la langue », pp. 41- 65.

Language learning : journal of research in language studies (2010),
Malden, Blackwel publishers.

RUBEN, J. (1987): Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology: English learning – teaching, London.
Wenden: Prentice Hall International, pp. 15-29.

Les cahiers d'ASDIFLE

Fév.- Oct. 2007, N° 19, « Les approches non conventionnelles en didactique des langues », Actes de 39^e et 40^e Rencontres

Mélanges : Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues (CRAPEL), Université de Nancy 2

GREMMO Marie-José, (1999), N° 24, « Améliorer son expression orale en autodirection », pp. 59 -89.

Notions en questions, ENS Editions

CASTELLOTTI, Véronique & PY, Bernard (cood.) (Sept. 2002), N° 6, « La notion de compétence en langue. »

ZARATE, Geneviève (1997), N° 2: « La notion de représentation et ses Déclinaisons', in Les représentations en didactiques des langues et des cultures », Crédif, Université R. Descartes – ENS, Janvier, pp. 5 -10.

The modern language journal, Madison, Blackwell

DEWAELE, Jean-Marc (2005), Vol. 89, N° 3, “Investigating the psychological and emotional dimensions in instructed language learning: obstacles and possibilities”, pp. 367-380.

GANCHOW, L & SPARKS, R. (1998), Vol. 80, N° 3, “Anxiety about foreign language learning among high school women”, pp. 199-209.

MACLNTYRE, P.D. (1996), Vol. 79, N° 2, “How does anxiety affect second language learning?” A reply to Sparks & Ganchow, pp. 90- 99.

OXFORD, R. & SHEARIN, J. (1994), N° 78, “Language learning

motivation: Expanding the theoretical framework”, pp. 512-514.

Recherches en Linguistique Etrangère V, Paris, Annales Littéraires de l’Université de Besançon, Les Belles lettres

ALHINC, J et al., (1985), N° X : « Sur le concept de compétence de communication. », pp. 79 – 89.

BRUNEL, G. et al., (1980), N° V : « L’interaction verbale »

Recherches sur le français parlé

BARTHÉLEMY, A. (1985), N° 6 : « Linguistique et enseignement élémentaire : un peu d’ordre ? », pp. 73 - 80.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire (1992), N° 11 : « À propos des énoncés sans verbe : Les énoncés réponses », pp. 57 - 85.

Reflet

BLANCHE-BENVENISTE, Claire (1985) N° 14: « La langue du dimanche », revue pp. 42-43.

Rencontres en didactiques de langues, Paris, CREDIF-LIDILEM

MOORE, Danièle (coord) (juin 1995), N° 1 : « L’éveil au langage », Paris, Travaux de didactique du FLE, Université de Montpellier III, 187 p.

BOYER, Henri (1989), N° 22 : Quelle(s) compétences enseigner? ‘ Un itinéraire en didactique du FLE et quelques propositions’. pp. 32-33.

Textes et langages V

V 1982: La parole prise aux mots : Essais sur l’énonciation, Université de Nantes, 135 p.

TRANEL

GAJO, Laurent & LEANNERET, Fabrice (éds.) Mai 1998, N° 28 : La parole, vue et prise par les étudiants, Neuchâtel, Institut Linguistique. N° spécial, 1997, Université de Neuchâtel.

PERREFORT, Marion « Et si on hachait peu de paille ? Aspects historiques des représentations langagières », in Contacts de langues et représentations langagières, pp. 51-62.

Travaux du didactique du Français Langue Etrangère, Université de Montpellier III

ANDERSON, Patrick (1993) N° 31, « La question de l'affect dans la relation apprenant-enseignant », p. 8.

DICTIONNAIRES

ASSOUN, Paul-Laurent (2009) : *Dictionnaire des œuvres psychanalytiques*, Paris, Presses universitaires de France.

BLOCH Henriette et al. (1999) : Grand dictionnaire de la psychologie, Paris, Larousse.

BRONCKART, J.-P. (1998) : Dictionnaire de psychologie, Paris, PUF.

CHEMAMA, Roland & VANDERMERSCH, Bernard (dirs.) (2009): Dictionnaire de la psychanalyse, Paris, Larousse.

CUQ, Jean-Pierre (2003) : Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, Asdifle, CLE International.

DORON, Roland & Parot, Françoise (dirs.) (1991) : Dictionnaire de psychologie, Paris, Presses universitaires de France.

DUBOIS, Jean, GIACOMO, Mathée, et al. , (2007) : Linguistique et sciences du langage, Paris, Larousse.

DUCROT, Oswald & SCHAEFFER, Jean-Marie (1995): Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Paris, Éditions de Seuil.

GALISSON, Robert & COSTE, Daniel (1976) : Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette.

KRUTZEN, Henry (2003) : Jacques Lacan : Séminaire 1952-1980 : index référentiel, Paris, Anthropos.

LAGACHE, Daniel (dir.) (2002) : Vocabulaire de la psychanalyse, Paris, Presses universitaires de France.

MESURE, Sylvie & SAVIDAN, Patrick (dirs) (2006) : Dictionnaire des sciences humaines, Paris, Presses universitaires de France.

REYNAL, Françoise & RIEUNIER, Alain (2007) : Pédagogie : dictionnaire

des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive,
Issy-les-Moulineaux, ESF.

ROBERT, Jean-Pierre (2008) : Dictionnaire pratique de didactique du FLE,
Gap, Ophrys.

ROUDINESCO, Élisabeth & PLON, Michel (2011) : Dictionnaire de la
psychanalyse, Paris, Librairie générale française.

SITOGRAPHIE

<http://causefreudienne...document./04e6a8e2e7a5af490ebc9d170f714726.pdf>

<http://www.dico-definitions.com/dictionnaire/dfinition/25478/Representer.php://>

<http://www.edufle.net/Resume-pratique-du-CECR>

http://eduscol.education.fr/D0126/didactiqueoral_coianiz.htm

<http://www.Elfege.com/desirsatisfait.htm://>

http://www.google.fr/imgres?q=le+sch%C3%A9ma+L+Lacan&hl=fr&tbm=isch&tbnid=KjDAHUN-5rZO5M:&imgrefurl=http://www.apjl.org/spip.php%3Fpage%3Darchives%26id_rubrique%3D23&docid=orcIoNwtjff5DM&imgurl=http://

<http://www.google.fr/search?hl=fr&biw=1680&bih=829&tbm=isch&sa=1&q=le+stade+du+miroir&oq=le+stade+du+miroir&aq=f&aqi=g-S8&aql>

http://liliane.fainssibler.free.fr/lecture_lacan/dorapsychoses/dorapsychose.htm

<http://sitecoles.formiris.org/document/document/0/2487>

<http://www.Internaute.com/dictionnaire/fr/definition/representation>

http://www.revue-texto.net/Saussure/Sur_Saussure/Kyeng/Kyeng

DISQUES OPTIQUES NUMÉRIQUES

BENTOLILA, Alain (2003) : *Pouvoirs du langage et réussite chez l'enfant*, Montréal, CNASM Lorquim, 32 minutes.

KOLB, David (1984): The learning style inventory: Technical manual, Boston, Mc Ber, Experiential leaning, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 40 minutes.

MAE/ BSM, (2008) : Professeur de français : un métier, une passion, Levallois, 35 minutes.

MEIRIEU, Philippe, (Mai 2008) : *Les langues vivantes à l'école primaire*, CAP Canal N° 149, Lyon, CAP canal, 78 minutes.

SIMON, A. Catherine & BACHY, Sylviane (2009) : Parole & Langue : parcours et exercices de linguistique : Cours universitaires, Presses universitaires de Louvain, UCL, 55 minutes.

TAILLANDIER, Cécile (Octobre 2005) : *Enfants venus d'ailleurs*, Lyon, CAP Infos Primaire, N° 124, 60 minutes.

LISTE DES GRAPHIQUES ET TABLEAUX ILLUSTRATIFS

FIGURE	PAGE
1. Schéma illustrant l'illusoire de la réalité	36
2. Le schéma L illustrant la fonction imaginaire de moi et le discours de l'inconscient	40
3. L'axe de l'imaginaire	41
4. L'axe symbolique	42
5. Carte des divisions administratives du Kenya	90
6. Modèle d'organisation d'études	94
7. Répartition des cours à partir de la troisième année	97
8. Répartition des lycées où l'on apprend le français	102
9. Programmes en français au niveau universitaire	104-105
10. Évolution des effectifs des élèves passant l'examen final entre 2001 et 2011.	113
11. Répartition de professeurs sur base de diplôme	115
12. Régions et événements des rencontres	123
13. Orientation théorique avisant la recherche	129
14. Données pertinents par rapport aux observations	133
15. Résumé des dispositifs de recueil des données	136
16. Répartition des répondants	139
17. Détails pertinents par rapport à l'âge des élèves	140
18. Distribution des répondants par région	142
19. Profil linguistique des élèves	144
20. Matières regroupées avec le français	147

21. Évaluation des compétences langagières	150
22. Les interlocuteurs de choix des élèves	158
23. Répartition de sujets à discuter	160
24. Facteurs favorisant l'expression orale	162
25. Facteurs jouant contre l'expression orale	169
26. Comportement en situation d'interaction orale	181
27. Posture du locuteur exclu d'interaction	183
28. Stratégies mises en place pour améliorer le français oral	187
29. Stratégies pour compenser un mot 'perdu'	189
30. Fonctions et rôles du professeur	224
31. Configurations spatiales fondamentales	233
32. Le triangle pédagogique	246

INDEX

ABRIC 208
 AMAR 54; 56
 ANDERSON 5; 25; 28; 29; 32;
 63; 67; 157; 179; 184; 228;
 236; 242; 251; 256; 266; 267;
 296; 299
 ANZIEU 38; 216; 217; 266
 ARRIVE 27; 40; 52; 53; 55; 56;
 57; 58; 59 ; 266; 267
 AUMONT 245; 246; 267
 AUPECLE 10; 295
 AUROUX 5; 30; 31; 60; 267
 AZOULAY 54
 BAAS 47; 49; 50; 52; 53; 267
 BAIETTO 217; 221; 226; 258; 267
 BANDURA 195
 BAKHTINE 19; 64; 65; 66; 157;
 267
 BARTHELEMY 70; 71; 80; 81;
 149; 268; 298
 BATE 113; 295
 BEACCO 30; 64; 68; 73; 76; 77;
 79; 81; 145; 152; 21; 222;
 243; 268
 BELLENGER 62; 246; 251; 252;
 268
 BENTOLILA 34; 268; 302
 BENVENISTE 14; 15; 16; 17;
 18; 19; 20; 21; 22; 23; 25;
 29; 30; 31; 268
 BERTRANDIOS 60; 269
 BESSE 72 ; 269
 BLANCHE- BENVENISTE 79;
 80; 193; 269; 299
 BLANCHET 152; 159; 167; 173;
 174; 175; 180; 222; 242;
 244; 245; 269; 270; 298
 BLOCH 202; 203; 205; 300
 BOISSINOT 82; 84
 BONARDI 8; 206; 270
 BORNSTEIN-WINDHOLZ 254
 BOTERF 156; 255; 270
 BOURDET 229; 241; 243; 245;
 296
 BOURDIEU 32; 77; 81; 83; 92;
 149; 156 ; 157; 188; 211;
 271; 295
 BOURGUIGNON 155
 BOUSQUET-VERBEKE 25
 BOUVERESSE 22; 271
 BOYSSON- BARDIES 18; 26;
 271
 BRACOPS 78; 86; 271
 BRADDLEY 177
 BRONCKART 17; 199; 201;
 219; 223; 269; 300
 BRU 222; 242; 271
 BYRAM 145
 CAEVEL 4; 15; 19; 34; 61; 259;
 271
 CARETTE 87
 CASTAREDE 33; 272
 CASTELLOTTI 151; 166; 176;
 191; 211; 212; 230; 250;
 271; 272; 297
 CAUSA 191; 295
 CAVILAM 161; 170; 172; 173;
 185; 234; 292
 CESPEDDES 179; 180; 183; 184;
 228; 238; 229; 230; 272
 CHARLIER 128; 134; 272
 CHALABI 230; 272
 CHARLOT 212; 272
 CHOKAH 92; 93; 98; 99; 102;
 106; 107; 109; 115; 238;
 272
 CHOMSKY 18; 272
 CICUREL 29; 178; 189; 190;
 194; 197; 215; 229; 232;
 248; 255; 257; 272 ; 273
 CIFALI 9; 10; 11; 64; 174; 178;
 188; 193; 216; 219; 223;

226; 227; 229; 240; 241;
 245; 247; 249; 254; 255;
 256; 258; 259; 273; 296
 CLARK 159; 183; 273
 CLERO 42; 47; 273
 CORDIÉ 242; 249; 253; 254;
 254; 257; 273
 COSTE 76; 274; 301
 COURTILLON 244
 CUQ 74; 222; 274
 DABENE 143; 165; 182; 183; 184;
 212; 216; 221; 223; 224; 225;
 226; 229; 230; 231; 232; 274
 DANZIGER 60; 274
 DEBAISIEUX 85
 DEBYSER 182; 220; 257; 258;
 296
 DEFAYS 82; 84; 274; 275
 DERIVE 84; 275
 DIAKTINE 258
 DIEL 186
 DOLTO 37; 275
 DREYFUSS 49; 55; 276
 DROZDA-SENKOWSKA 202;
 206; 208; 209; 275; 276
 DUCROT 21; 276; 301
 DUBOIS 14; 15; 21; 65; 84;
 151; 300
 DURANDEAUX 253; 276
 DURKHEIM 200; 276
 ENGEL 241; 292
 EMMANUELLI 54; 56; 276
 FARAGO 15; 17; 56; 64; 276
 FEDERN 256
 FENOGLIO 31; 187; 297
 FEUILLARD 65
 FRANCARD 24; 277
 FREYSSINET-DOMINJON 119;
 122; 126; 276; 277
 FRISCH 14; 277
 FRUMHOLZ 59; 67; 85; 86; 87;

295
 GABAY 177; 296
 GADET 80; 145; 294
 GANTIER 229; 277
 GARABATO 207; 277
 GARMİYAN 239
 GERMAIN 69; 71; 74; 238; 278
 GIACOBBE 164; 277
 GIBELLO 44
 GINE 142; 278
 GIORDANI 185; 256; 257
 GOFF 153; 154; 155; 278
 GOFFMAN 27; 192; 278
 GOHARD-RADENKOVIC1 52;
 278
 GOLDSCHMIDT 19; 176; 193;
 278
 GRAWITZ 134; 278
 GROSSEN 177; 278
 GRUCA 74; 222; 274
 GUBERINA 72; 297
 GUIBERT 134; 278; 278
 HERBERT 70; 297
 JAKOBSON 55
 JEANJEAN 79
 JODELET 201; 204; 205; 280
 JUMEL 135 ; 278
 KANT 28; 218; 227; 228; 250;
 251; 280;
 KERBRAT-ORECCHIONI 17;
 27; 30; 64; 280
 KLEIN 51; 280
 KOLB 240
 KRASHEN 69; 70; 71; 73; 151;
 153; 280 ; 281
 LACAN 5; 36; 37; 38; 39; 40;
 41; 42; 43; 44; 45; 46; 47;
 48; 49; 50; 53; 55; 57; 58 ;
 59; 280; 281 ; 285 ; 286 ;
 288; 294 ; 301
 LADJALI 218; 290

LEBRE-PEYTARD 62; 72; 83;
 156; 174 ; 281 ; 297
 LEPERLIER 252; 281
 LEMAIRE 4; 282
 LESTERLIN 237
 LIEURY 177
 LHOTE 63; 165; 170; 177; 279; 282
 MACNAMEE 55; 61; 282;
 MARCHIVE 238; 282
 MARIET 81
 MARION 179; 286; 300
 MARTINEZ 237; 239; 245; 256;
 282
 MATHIS 219; 225; 282; 283
 MATTHEY 176; 209; 210; 283
 MAUSS 200; 282
 MEIRIEU 218; 226; 283; 303
 MESNIER 245; 246
 MOENS 128; 134 ; 272
 MOREAU 237
 MOIRAND 9;10; 224; 225; 283;
 284 ; 295
 MOORE 151;166; 176; 191; 192;
 203; 211; 212 ; 283 ; 284 ; 299
 MOREAU 237
 MOSCOVICI 201; 202; 204;
 206; 207; 208; 209; 210;
 284;
 MULLER 212
 OXFORD 196 ; 285 ; 297
 PALMIER 37; 43; 44; 45; 46;
 47; 51; 285
 PAPALOIZOS 206; 211
 PARIENTE 34; 285
 PATURAUT 66
 PAVEAU 16; 29; 286
 PERREFORT 179; 285 ; 286; 299
 PERIS 237
 PERRENOUD 241 ; 286
 PETILLON 211
 PEYRE 75; 153; 171; 286

PEYTARD 17; 26; 28; 61; 286
 PIETRO 212
 PONSOT 4; 34
 PORCHER 76; 79; 231; 232;
 238; 241; 242; 286; 293
 PROD'HOM 31
 PROST 183; 216; 217; 218; 255;
 287
 PUREN 70; 71; 80; 81;128;
 129;130; 221; 230; 231;
 232; 239; 248 ; 287; 293
 PY 177; 272; 286 ; 287 ; 297
 QUERRE 4; 34; 42
 REBOULLET 196; 287; 295
 REYNAL 152; 238; 301
 RIEUNIER 152; 238; 301
 ROBERT 69; 71; 73; 74; 77;
 288; 301
 RIVIERE 51
 ROLLAND 26; 44; 288
 ROMANO 219; 288
 ROSEN 75; 152; 155; 288
 ROUBAUD 193; 194; 297
 ROUSSI 227
 ROUSSIAU 8; 206
 SALZER 219
 SARFAT 16; 29; 286
 SAUSSURE 14; 16; 17; 63; 288;
 289
 SIEGRIST 76
 SIMONNOT 68; 169; 194; 217;
 289
 SCHWEITZER 68; 169; 194;
 217; 289
 SOUTET 79; 289
 SPITZ 38; 46; 51; 290
 STEINER 3; 60; 61; 81; 84; 218;
 237; 290
 SORZANA 226; 234; 290
 TARDIEU 177; 247; 251; 252;
 290

TEMPEL 193; 194; 297
 TERREL 69; 70; 71; 73
 TOURN 3; 33; 34
 TODOROV 23; 24; 290
 VERONIQUE 203; 291
 VION 35; 52; 291; 292
 VIGNER 193; 244; 291; 295
 WALTER 65; 291
 WIDDOWSON 74; 152; 251; 291
 WINDHOLZ 254
 WIRTHNER 76; 78; 79; 292
 YAGUELLO 65 ; 292 ; 293
 ZAHND 157
 ZERDALIA 185; 190 ; 292
 ZULLIGER 259

Altérité 4; 179; 205

Apprentissage 5; 8; 67; 68; 70;
 72; 74; 75; 76; 77; 82;
 83; 93; 94; 95; 98; 99;
 101; 107; 109; 119; 131;
 133; 138; 141; 142; 143;
 145; 147; 152; 156; 171;
 176; 178; 179; 182; 183;
 184; 186; 188; 210; 211;
 212; 221; 228; 229; 234;
 236; 237; 238; 239; 240;
 241; 242; 243; 246; 249;
 252; 262; 263; 264; 268;
 270; 274; 275; 279; 280;
 282; 284; 287; 288; 294;
 295; 296

Appropriation 2; 8; 24; 25; 30;
 63; 138; 180; 216; 218;
 222; 236; 239; 249; 251;
 252; 253; 256; 278; 281

Angoisse 4; 46; 51; 52; 53; 54;
 56; 59; 153; 173; 178;
 186; 226

Autonomie 38; 42; 67; 177; 192;
 228; 240; 241; 242; 245;

294

Autre 4; 23; 28; 29; 37; 38; 39;
 41; 42; 44; 45; 46; 47; 48;
 49; 50; 51; 56; 57; 58; 64;
 87; 138; 155; 157; 172; 173;
 180; 190; 191; 193; 197; 219;
 227; 228; 237; 245; 253;
 254; 256; 259 ; 273; 285

Clivage/ clivé 47; 51; 52; 178

Code 17; 63; 74; 78; 177; 256

Compétence 69; 75; 79; 86; 87;
 143; 145; 149; 150; 151;
 152; 153; 154; 155; 156; 157;
 158; 184; 196; 245; 255;
 261; 270; 272; 276; 278;
 280; 286; 287; 289; 298;
 299; 305

Désir 44; 45; 46; 47; 48; 49; 50;
 55; 56; 87; 219; 229; 240;
 254; 257; 258; 259; 267;
 276; 279; 288 ; 297

Deuil 238 ; 239 ; 242 ; 252

Discours 20; 22; 27; 29; 30; 32;
 34; 35; 44; 45; 55; 58; 60;
 61; 66; 157; 175; 178;
 189; 223; 235; 246; 248;
 251; 254; 257; 258; 266;
 268; 275; 280; 281; 284;
 287; 292; 295; 296; 304

Élève 69; 72; 84; 96; 97 ; 110;
 114; 119; 120; 122; 123;
 124; 127; 132; 135; 136;
 138; 142; 143; 146; 147;
 154; 158; 159 ; 162; 163;
 164; 166; 168; 169; 170;
 175; 176; 177; 178; 179;
 180; 181; 183 ; 185; 186;
 187; 190; 194; 196; 198;
 215; 217; 218; 219; 222;
 223; 225; 231; 232; 233;
 234; 238; 240; 242; 243;

244; 245; 248; 249; 250;
 252; 254; 255; 258; 259;
 261; 263; 264; 305
 Énoncé 20; 22; 23; 24; 26; 30;
 31; 32; 64; 65; 74; 80;
 171; 188; 193; 220; 224;
 251; 299
 Énonciation 20; 21; 22; 23; 24;
 25; 26; 27; 29; 30; 31;
 49; 53; 70; 246; 274;
 280; 285; 300
 Enseignement 77; 81; 86; 101;
 103; 134; 182; 216; 236;
 238; 239; 241; 242; 268;
 270; 272; 273; 275; 276;
 277; 278; 279; 280; 281;
 282; 287; 289
 Enfant 36; 37; 38; 42; 49; 59; 78;
 170; 211; 237; 254 ;
 271; 282; 302; 303
 Expression orale/ verbale 5; 10;
 62; 63; 66; 67; 69; 76;
 79; 80; 83; 86; 87; 113;
 150; 157; 163; 164; 166;
 167; 174; 180; 192; 225;
 236; 243; 244; 249; 250;
 252; 260; 261; 268; 269;
 294; 295; 297; 298; 305
 Éveil 3; 33; 45; 151; 175; 192;
 211; 299
 Image 7; 9; 36; 37; 38; 43; 44;
 55; 72; 161; 179; 184;
 198; 199; 209; 210; 211;
 212; 214; 216; 225; 283
 Imaginaire 3; 36; 39; 40; 41; 42;
 43; 47; 56; 57; 60; 282;
 304
 Inconscient 3; 33; 34; 35; 44; 45;
 46; 52; 266; 270; 276;
 277; 283; 298
 Inhibition 52; 54

Insécurité 51; 226; 227; 240
 Interaction; 8; 17; 20; 24; 26; 27;
 28; 30; 31; 33; 40; 65; 75;
 85; 123; 129; 138; 153;
 155; 159; 164; 164; 172;
 174; 177; 179; 182; 192;
 195; 196; 197; 203; 220;
 221; 228; 229; 230; 234;
 246; 247; 248; 249; 251;
 252; 255; 256; 257; 278;
 280; 281; 283; 289; 291;
 292; 293; 296; 297; 305
 Langage 14; 15; 16; 17; 18; 20;
 25; 26; 32; 33; 34; 35; 45;
 55; 56; 59; 61; 63; 78; 83;
 86; 178; 179; 180; 184;
 237; 266 ; 267; 269; 270;
 271; 272; 273; 274; 275;
 276; 278; 279; 280; 281;
 282; 285; 286; 288; 289;
 290; 291; 292; 293; 294;
 298; 299; 300; 301; 302;
 303
 mur du 48; 57
 Langue 3; 5; 4; 5; 6; 7; 15; 16;
 17; 18; 19; 20; 22; 24; 25;
 26; 28; 31; 33; 34; 55; 60;
 62; 63; 66; 67; 69; 70; 71;
 72; 74; 73; 76; 78; 79; 80;
 81; 82; 85; 92; 93; 99;
 100; 101; 103; 117; 122;
 138; 139; 140; 143; 144;
 145; 149; 151; 152; 154;
 156; 157; 163; 165; 166;
 168; 169; 170; 171; 174;
 175; 176; 178; 184; 186;
 187; 188; 190; 191; 192;
 194; 197; 209; 210; 211;
 212; 214; 217; 219; 221;
 225; 226; 230; 232; 235;
 238; 239; 240; 243; 245;

246; 250; 251; 252; 253;
 256; 257; 261; 263; 264;
 266; 268; 269; 270; 271;
 272; 274; 275; 277; 278;
 280; 282; 283; 284; 285;
 287; 288; 289; 290; 291;
 292; 293; 294; 295; 296;
 298; 299; 300; 301
 Manuel 108; 230; 245
 Manque 42; 46; 53
 Méthodes 108; 244; 271; 272; 275;
 276; 277; 278; 279; 283;
 286; 287; 295; 297
 Méthodologie 5; 68; 69; 70; 71;
 72; 155; 185; 242;
 243; 287; 288; 290; 295
 Miroir 3; 18; 36; 38; 41; 42; 51;
 165
 Moi 3; 4; 38; 40; 41; 45; 46; 50;
 51; 53; 60; 173; 244; 254;
 273; 304
 Objectivation 202; 206
 Oral 79; 112; 220; 230; 276;
 282; 286; 288; 291; 292;
 294; 295; 296
 Passive 66; 69; 75; 169; 182;
 185; 209; 213; 218; 219;
 243
 Parole 3; 4; 8; 17; 23; 26; 29; 31;
 32; 34; 35; 41; 55; 57; 58;
 59; 60; 61; 63; 65; 67; 71;
 72; 74; 87; 139; 154; 157;
 159; 169; 170; 174; 176;
 178; 179; 180; 184; 188;
 190; 192; 193; 221; 223;
 230; 231; 234; 236; 245;
 248; 251; 258; 263; 269;
 271; 273; 275; 277; 279;
 282; 286; 289; 290; 292;
 297; 300; 303
 Professeur 9; 70; 71; 73; 74; 81;
 100; 108; 114; 115; 116;
 121; 125; 130; 131; 135;
 136; 143; 153; 159; 166;
 170; 172; 198; 183; 215;
 216; 217; 218; 220; 221;
 222; 223; 224; 225; 226;
 227; 230; 231; 232; 234;
 235; 238; 240; 241; 245;
 248; 249; 252; 254; 255;
 258; 261; 268; 272; 279
 283; 288; 293; 302; 304;
 305
 Recul 5; 26; 61; 176
 Regard 5; 41; 43; 51; 87; 192;
 214; 227; 237; 258; 259;
 261
 Refoulement 51; 53
 Représentation 8; 25; 46; 49; 54;
 66; 103; 122; 140; 141;
 138; 149; 167; 197; 198;
 199; 200; 201; 202; 203;
 204; 205; 206; 207; 208;
 209; 212; 213; 214; 263;
 266; 270; 272; 280; 284;
 285; 286; 287; 289; 292;
 298; 300
 Rituels de classe 84; 195; 229;
 232; 239; 240; 248; 259;
 274
 Savoir 2; 50; 145; 154; 208; 210;
 212; 214; 216; 218; 219;
 222; 229; 235; 238; 240;
 242; 243; 245; 246; 254;
 256; 272; 284; 289
 Silence 5; 59; 60; 61; 184; 186;
 256; 256; 258; 275; 290
 Subjectivité 22; 31; 162; 173;
 273; 280; 292
 Sujet 2; 3; 4; 5; 20; 26; 31; 33;
 34; 35; 38; 39; 40; 41; 42;
 43; 44; 45; 47; 48; 49; 50;

51; 52; 53; 54; 55; 56; 58;
59; 60; 61; 62; 63; 64; 65;
66; 67; 84; 134; 166; 183;
184; 185; 187; 189; 197;
198; 203; 204; 206; 208;
209; 210; 213; 219; 239;
245; 251; 253; 256; 257;
258; 264; 266; 274; 292;
Symbolique 4; 5; 15; 17; 34; 35;
39; 42; 43; 44; 56; 57; 61;
186; 205; 208; 209; 214;
239; 263; 270; 304
Symptôme 36; 52; 53; 55; 57; 59;
134; 256; 282
Transmission 217; 228; 230; 237;
239; 242; 254; 290
Voix 33; 59; 61; 84; 251; 272;
298

TABLE DES MATIÈRES

	Page
Dédicace	iii
Remerciements	iv
Résumé	vi
Sigles et abréviations	ix
Introduction	1
Avant-propos	2

PREMIÈRE PARTIE: CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

Chapitre 1 : Du langage vers la parole	13
1.1. Propos liminaires	13
1.2. Langue et langage dans la communication humaine	14
1.3. L'énonciation comme mouvement vers autrui	20
1.4. La place de l'énoncé dans l'agencement verbal	23
1.5. En quoi consiste donc, les dynamiques de l'appropriation ?	24
1.6. La dimension dialogique et l'interaction verbale	26
 Chapitre 2 : Le symbolique et l'inconscient du sujet	 33
2.1. Le rapport d'inconscient à l'éveil au langage	33
2.2. Le stade de miroir : une dimension autre du rapport interactif	36
2.2.1. Le lien symbolique et l'axe de l'imaginaire	39
2.3. Structure d'inconscient par rapport au discours	44
2.4. Quelles fonctions seraient attribuables au Moi ?	45

2.5.	Le désir et l'objet	46
2.5.1.	Les étapes phalliques comme représentation du désir	49
2.6.	Mécanismes de défense chez le sujet	50
2.7.	Le symptôme comme abandon de parole	55
2.8.	L'entrelacs du silence et la parole	60
 Chapitre 3 : La réalisation de la langue d'ordre oral		62
3.1.	Introduction	
3.2.	Comment l'expression orale se présente-t-elle ?	63
3.3.	Le rapport noué entre le 'je' et le 'tu' dialogal	64
3.3.1.	Les propriétés faisant le sujet parlant	65
3.4.	L'oral dans les tendances méthodologiques des langues étrangères	68
3.4.1.	Le parlé dans l'orientation traditionnelle	69
3.4.2.	La méthodologie de l'approche directe	70
3.4.3.	La méthodologie de référence audio-orale	71
3.4.4.	L'orientation Structuro-globale audio-visuel	72
3.4.5.	Le verbal dans l'approche communicative	73
3.4.6.	L'expression de soi selon la perspective actionnelle	75
3.5.	Formes de l'oral en contexte d'apprentissage	82
3.6.	Modèles de l'oral dans l'apprentissage	83
3.7.	Quelle perspective de l'oral faut-il retenir?	85
 DEUXIÈME PARTIE : CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET CONSTITUTION DU CORPUS		
 Chapitre 4 : Le Kenya et ses langues		89

4.1. Le Kenya : données géopolitiques	89
4.2. Le profil linguistique du Kenya	91
4.2.1. Les langues locales	91
4.3. Langue d'administration et de scolarisation	92
4.4. Langue nationale et langue véhiculaire	93
4.5. Organisation du programme scolaire Kenyan	93
4.5.1. Organisation du cycle élémentaire	94
4.5.2. Le cycle intermédiaire d'apprentissage	95
4.5.3. Organisation des cours dans le cycle secondaire	96
Chapitre 5 : Le français dans le système scolaire	99
5.1. Repérée historique	99
5.2. Le français dans le cycle primaire	101
5.3. L'intégration du français dans le cycle secondaire	101
5.4. L'enseignement de français au niveau universitaire	103
5.5. D'autres voies d'accès à la langue française	105
5.6. Objectifs du français au KCSE	107
5.7. Activités parascolaires au soutien du français	109
5.8. Évaluation sommative en français	111
5.9. Profil des professeurs de français	114
5.10. Le statut général du français au Kenya	117
Chapitre 6 : Méthodologie de recueil de données	119
6.1. Remarques préliminaires	119
6.2. Critères de sélection du public d'enquête	120

6.3.	Dispositif principal : Le questionnaire	122
6.3.1.	Modalités de passation du questionnaire aux élèves	124
6.3.2.	Phase de pré-test	125
6.3.2.1.	Langage du questionnaire	126
6.3.2.2.	Rangement des questions	126
6.3.2.3.	Durée et lieu d'administration du questionnaire	127
6.3.2.4.	Aspects pratiques de son administration	127
6.4.	Dispositif complémentaire : Observation physique de cours	128
6.4.1.	Remarques initiales	128
6.5.	Contact avec les écoles	130
6.5.1.	Exercice de pilotage	130
6.6.	Les observations définitives	131
6.7.	Données enregistrées au cours des séances d'observation directe	133
6.7.1.	Soucis relatifs à l'étape d'observation	134
6.8.	Dispositif de soutien : Entretien semi-directif avec les professeurs	134
6.8.1.	Le déroulement des entretiens non-directifs	135
6.9.	Conclusion	136

TROISIÈME PARTIE : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Chapitre 7 : Dépouillement du questionnaire	138
7.1. Remarques introductives	138
7.2. Profil des répondants	139
7.2.1. Le sexe des répondants	139
7.2.2. L'âge des répondants	140

7.2.3.	Le contexte particulier d'apprentissage du français	141
7.3.	Profil linguistique des élèves	143
7.3.1.	Répertoire langagier des répondants	143
7.4.	La place de la langue française dans l'apprentissage	145
7.4.1.	Les matières en concurrence avec le français	146
7.4.2.	Raisons pour lesquelles les élèves apprennent le français	148
7.5.	L'auto-évaluation des compétences langagières	149
7.5.1.	Que serait l'apport des compétences pendant l'interaction verbale	151
7.5.2.	Compétence ou réduction d'apprentissages ?	153
7.5.3.	Quel regard à maintenir par rapport aux compétences	155
7.6.	Avec qui, l'élève dialogue –il en français ?	158
7.6.1.	Les thèmes abordés pendant les interactions en français	159
7.7.	La production orale de la langue	161
7.7.1.	Pourquoi il serait 'facile' de s'exprimer à l'oral en français	162
7.7.1.1.	Influence de l'attitude de l'élève envers le français	163
7.7.1. 2.	La portée de l'environnement à l'expression orale	163
7.7.1.3.	La langue de référence comme facteur porteur	164
7.7.1.4.	L'appui du professeur à l'expression orale	166
7.7.2.	Facteurs restreignant l'expression orale	167
7.7.2.1.	Les défis que présentent la prononciation et la déficience en vocabulaire	169

7.7.2.2. Paradoxe du manque d'interlocuteur	171
7.7.2.3. Difficultés de conjugaison de verbes et un taux élevé d'erreurs	173
7.7.2.4. Éveil au besoin de réflexion avant de s'exprimer	175
7.7.2.5. Exigence de répétition fréquente	176
7.8. Stratégies mises en place pour combler des lacunes en français oral	178
7.8.1. Enjeu de l'espace scolaire par rapport à l'interaction verbale	182
7.8.2. Locuteur ayant le statut ambigu en contexte de communication	183
7.8.2.1. Le silence : technique de dire ou refus de dire ?	184
7.9. Tentatives en vue d'améliorer son français parlé	186
7.10. Enjeu de l'habitus et les stratégies compensatoires	188
7.10.1. Solliciter l'aide de l'Autre	190
7.10.2. Substitution du mot 'perdu' par un substitut provenant d'une autre langue	190
7.10.3. Recours aux gestes afin de s'expliquer	192
7.10.4. Pour quelle raison le locuteur recommencera-t-il son énoncé ?	193
7.10.5. Recherche ailleurs du lexique manquant	194
7.11. Remarques en conclusion	195
Chapitre 8 : La représentation de la langue	199
8.1. Introduction	199
8.2. Structure de la représentation	201

8.3. Dimensions et rôles de la représentation	206
8.4. Le lien entre la représentation et l'apprentissage d'une langue	209
8.5. Conclusion	213
Chapitre 9 : Le professeur de langue étrangère	215
9.1. Remarques préliminaires	215
9.2. Le professeur en fonction : que fait-il exactement?	216
9.2.1. Le professeur comme source d'information	217
9.2.2. Fonction d'éveilleur d'intérêt à la langue	218
9.2.3. Le professeur en fonction d'animateur	220
9.2.4. Le professeur en tant que guide-accompagnateur	222
9.2.5. Le professeur en fonction d'évaluateur	223
9.3. Conflits qu'éprouve le professeur de langue étrangère	225
9.4. Serait-il toujours désirable que l'autre s'advienne ?	227
9.5. Certains rituels propres à la classe	229
9.6. Facteurs proxémiques de la classe	232
9.7. Conclusion	234
Chapitre 10 : Perspectives et propositions didactiques	236
10.1. Propos liminaires	236
10.2. Faire son deuil des routines reposantes	239

10.2.1. L'apprentissage de la langue et l'autonomie	241
10.3. Faire son deuil des certitudes didactiques	242
10.3.1. Interroger la place des manuels et des guides	244
10.4. Faire son deuil du pouvoir magistral	245
10.4.1. Exploiter les atouts de la vie en groupe	249
10.5. Faire son deuil des objectifs illusoires	252
10.6. Faire deuil de ses compétences avérées	255
10.6.1. Faut-il s'inquiéter quand le silence règne ?	256
10.7. Et si on allait au-delà d'étiquette pédagogique ?	258
 Conclusion générale	 260
Bibliographie	265
Sitographie	299
Disques optiques numériques	300
Liste de graphiques et des tableaux illustratifs	302
Index	304
Annexe	322

L'appropriation de la parole en langue étrangère

La langue étant un système formel par rapport à l'interaction verbale, cette étude s'intéresse à illustrer comment le sujet se construit dans le langage par la parole. L'être humain n'a d'accès à lui-même que dans l'ordre symbolique qui le reçoit sous la forme du langage. En dépit de la médiation de l'institution symbolique qui fournit des repères aidant le sujet à reconnaître non seulement des enchaînements opératoires à exécuter mais aussi des postures à adopter favorisant sa réalisation, le contact avec autrui et l'interaction avec la langue fait valoir le sujet comme divisé par son propre discours. L'expression orale, quant à elle, est comprise non seulement comme moyen de communication mais aussi comme intermédiaire à l'apprentissage. L'étude explicite davantage la place accordée non seulement à la production de nature orale mais aussi à sa pratique dans le contexte éducatif spécifique au Kenya.

Mots- clés: sujet, langue étrangère, apprentissage, appropriation, parole,

Appropriation of the spoken word in a foreign language

Having conceptualised language as a formal system with respect to verbal interaction, this study focuses on illustrating how the subject develops in language through the spoken word. Human beings have no access to themselves but through the symbolic which grants him an audience in the form of language. In as much as the mediation of the symbolic institution provides indications that help the subject recognise not only the series of operations to perform but also the attitudes favourable to achievement, contact and interaction with language results in a subject divided by his own speech. As concerns oral expression, the study takes it as being not only as a means of communication but also an intermediary to learning. This study has gone to lengths to explain the status accorded to oral production and practise in the educational context specific to Kenya.

Key words; foreign language, learning, appropriation, spoken word